



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

**As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus
Pares com Necessidades Educativas Especiais
nas Turmas do Ensino Regular**

Artur Jorge Canelas Ribeiro

Lisboa, outubro de 2015

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

**As Atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus
Pares com Necessidades Educativas Especiais
nas Turmas do Ensino Regular**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação da Professor Doutor Horácio Saraiva

Artur Jorge Canelas Ribeiro

Lisboa, outubro de 2015

RESUMO

O princípio da inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico, comparado, tantas vezes, com o desempenho académico do “aluno médio”. (Correia, 2013)

O sistema escolar atual está empenhado em construir uma “escola ” para todos, no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas onde todos os alunos possam aprender juntos e deste modo ser uma verdadeira escola inclusiva.

A reorganização educacional nas nossas escolas inerentes aos princípios da filosofia inclusiva tem procurado estratégias que reunifiquem o ensino regular e a educação especial. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é hoje prática comum nas escolas.

A inclusão diz respeito a toda a comunidade educativa: os alunos, os professores e os encarregados de educação. Deste modo, os alunos do ensino regular têm um papel fundamental em todo o processo inclusivo de sucesso.

O estudo realizado teve como objetivo geral avaliar as atitudes dos alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas do ensino regular.

A amostra do nosso estudo foi retirada população escolar do Agrupamento de Escolas do Centro – Vila de Rei, distrito de Castelo Branco.

No total foram inquiridos 206 alunos (54 alunos do 2º ciclo, 112 alunos do 3º ciclo e 40 alunos do ensino secundário).

Os resultados revelaram que as atitudes dos alunos face a inclusão dos seus pares com NEE nas turmas são mais positivas no 2º e 3º ciclo, comparativamente ao Ensino Secundário. Em termos de desvantagens da inclusão de alunos com NEE nas turmas, género (feminino), aprendizagem cooperativa e perceção que tinham dos professores em relação à inclusão aferimos, de igual forma, que as atitudes são mais positivas nos dois ciclos de ensino (2º e 3º) comparativamente ao Ensino Secundário.

Concluimos, em termos gerais que o grupo de alunos que frequenta o secundário, manifesta atitudes menos positivas face à inclusão dos seus pares com NEE nas suas turmas do ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; cooperação; atitudes; deficiência.

ABSTRACT

The principle of inclusion is based on the needs of the child, seen as a whole and not just on their academic performance compared so often with the academic performance of the "average student". (Correia, 2013)

The current school system is committed to building a "school" for all, to make them true educational communities where all students can learn together and thus be a true inclusive school.

The educational reorganization in our schools inherent to the principles of inclusive philosophy has sought strategies to reunify the regular education and special education. The inclusion of pupils with SEN in mainstream classes is now common practice in schools.

The addition concerns the whole school community: students, teachers and parents. Thus, students of regular schools have a key role throughout the inclusive process of success.

The study aimed to evaluate the attitudes of students in the 2nd cycle, 3rd cycle and secondary due to the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) into classes in mainstream education.

The sample of our study was withdrawn schoolchildren of the Centre's School Group - Vila de Rei, Castelo Branco district.

In total 206 respondents were students (54 students of the 2nd cycle, 3rd cycle of 112 students and 40 secondary school students).

The results revealed that the attitudes of students to include their peers with special needs in classrooms are more positive on the 2nd and 3rd cycle, compared to secondary education. In terms of disadvantages of inclusion of pupils with SEN in class, gender (female), cooperative learning and perception they had of teachers in relation to inclusion we measure, equally, that attitudes are more positive in both levels of education (2nd and 3rd) compared to secondary education.

We conclude in general that the group of students who attend secondary manifests less positive attitudes towards inclusion of their peers with special needs in their classes of regular schools.

Keywords: Inclusion; Special Educational Needs; cooperation; attitudes; deficiency

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao Diretor desta escola Professor Doutor António Ponces de Carvalho por possibilitar a continuidade aos meus estudos.

Quero agradecer também ao meu orientador Professor Doutor Horácio Saraiva pela orientação que me deu durante toda a elaboração desta tese e pela forma como me incentivou e ajudou ao longo das suas aulas na parte curricular.

Ao Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração de Aveiro, pela parceria com a Escola Superior de Educação João de Deus, que possibilitou a concretização do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial.

À Escola Superior de Educação João de Deus que, através dos seus professores, me forneceu bases científicas e metodológicas para a minha formação.

Quero agradecer muito em especial à minha família, mãe e irmãos pelo amor e coragem que me deram.

A todos que tornaram possível a realização desta tese, aos docentes e colegas de Mestrado.

Abreviaturas

EI - Educação Inclusiva

ER - Ensino Regular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

S.P.S.S – Statistical Package for the Social Science

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Resumo | I |
| Abstract | II |
| Agradecimentos | III |
| Abreviaturas | IV |
| Índice | V |
| Índice Figuras | VII |
| Índice Tabelas | IV |
| Índice Gráficos | X |
| Introdução | 1 |
| PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 4 |
| Capítulo 1 – Atitudes Sociais | 5 |
| 1.1 - Conceito de Atitudes Sociais | 6 |
| 1.2 - As Atitudes Sociais e a Inclusão Escolar | 8 |
| 1.3 – Como se Medem as Atitudes? | 10 |
| 1.4 – Estudos das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão Escolar | 12 |
| Capítulo 2 – Necessidades Educativas Sociais | 16 |
| 2.1 - Conceito de Deficiência | 17 |
| 2.2 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais / Educação Inclusiva | 18 |
| 2.2.1 - A Expressão Necessidades Educativas Especiais | 18 |
| 2.3 - Tipos de Necessidades Educativas Especiais | 21 |
| Capítulo 3 – Inclusão | 29 |
| 3.1 - Perspetiva Histórica da Inclusão | 30 |
| 3.2 - Os princípios da escola inclusiva em Portugal | 35 |
| 3.3 – Educação Inclusiva/ Especial | 39 |
| 3.4 – A Escola Contemporânea e a Escola Inclusiva | 43 |
| 3.5 – Um Modelo para a Inclusão | 46 |
| Capítulo 4 – Aprendizagem Cooperativa e a Inclusão | 52 |
| 4.1 – Aprendizagem Cooperativa | 53 |
| 4.2 – Componentes Essenciais da Aprendizagem Cooperativa | 56 |
| 4.3 – Vantagens e Desvantagens da Aprendizagem Cooperativa | 62 |
| 4.4 – Métodos de Aprendizagem Cooperativa | 64 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO | 65 |
| Capítulo 5 – Metodologia de Investigação | 66 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1 – Identificação do Problema | 67 |
| 5.2 – Objetivo da Investigação | 68 |
| 5.3 – Hipóteses de Estudo e Variáveis de Estudo | 68 |
| 5.4 – População e Amostra | 70 |
| 5.5 – Desenho do Estudo | 70 |
| 5.6 – Instrumentos | 70 |
| 5.7 – Procedimentos Estatísticos / Tratamento da Informação | 71 |
| 5.8 – Cronograma | 73 |
| Capítulo 6 – Apresentação dos Resultados..... | 74 |
| 6.1 – Análise descritiva | 75 |
| 6.2 – Estudo da consistência interna e análise fatorial confirmatória | 78 |
| 6.3 – Análise inferencial..... | 88 |
| Capítulo 7 – Discussão dos Resultados | 100 |
| 7.1 – Discussão dos Resultados obtidos..... | 101 |
| Linhas Futuras de Investigação | 103 |
| Conclusões | 104 |
| Referências Bibliográficas..... | 107 |
| Bibliografia..... | 105 |
| Webgrafia | 110 |
| Legislação | 111 |
| Apêndice A - Autorização aos Encarregados de Educação | 112 |
| Apêndice B - Inquérito por Questionário | 113 |
| Apêndice C – Resumos estatísticos hipótese 5 | 116 |
| Apêndice D – Outros relatórios de Cruzamento de dados | 117 |

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE | 20 |
| Figura 2 - Problemáticas associadas às NEE..... | 21 |
| Figura 3 - Tipos de NEE significativas..... | 23 |
| Figura 4 - Tipos de NEE ligeiras | 28 |
| Figura 5 - Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea..... | 44 |
| Figura 6 - Escola Contemporânea..... | 45 |
| Figura 7 - Modelos adotados pela inclusão e pela integração | 46 |
| Figura 8 - Discurso Educacional..... | 48 |
| Figura 9 - Modelo de atendimento à diversidade..... | 49 |
| Figura 10 - Componentes essenciais da aprendizagem..... | 57 |
| Figura 11 - Exemplo de Tabela em T para a educação pré-escolar | 61 |

ÍNDICE TABELAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Tabela 1 – Sumário estatístico: idade do inquiridos..... | 75 |
| Tabela 2 – Frequências relativas ao género e nível de ensino dos inquiridos | 76 |
| Tabela 3 – Resumo dos 24 itens do questionário relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos | 78 |
| Tabela 4 – Consistência interna dos 24 itens do questionário relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos..... | 79 |
| Tabela 5 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 1 | 80 |
| Tabela 6 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 1 | 80 |
| Tabela 7 – Total da variância explicada (Método de extração: análise de componentes principais) – Fator 1 | 81 |
| Tabela 8 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 2 | 82 |
| Tabela 9 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 2 | 82 |
| Tabela 10 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 2 | 83 |
| Tabela 11 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 3 | 84 |
| Tabela 12 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 3 | 84 |
| Tabela 13 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 3 | 85 |
| Tabela 14 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 4 | 86 |
| Tabela 15 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 4 ... | 86 |
| Tabela 16 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 4 | 87 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Tabela 17 – Resumo da estatística descritiva dos 4 fatores (N=206) | 87 |
| Tabela 18 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 1ª hipótese. | 89 |
| Tabela 19 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 2ª hipótese | 92 |
| Tabela 20 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 3ª hipótese ... | 94 |
| Tabela 21 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 4ª hipótese | 96 |
| Tabela 22 – Resumo da estatística descritiva da “Perceção das atitudes do professor” pelos alunos do 2º ciclo e ensino secundário..... | 97 |
| Tabela 23 – Resumo do teste t simples para os dois níveis de ensino: 2º ciclo e ensino secundário..... | 97 |
| Tabela 24 – Resumo da estatística descritiva da “Perceção das atitudes do professor” pelos alunos do 3º ciclo e ensino secundário..... | 98 |
| Tabela 25 – Resumo do teste t simples para os dois níveis de ensino: 3º ciclo e ensino secundário | 98 |

ÍNDICE GRÁFICOS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Gráfico 1 - Histograma relativo à idade dos inquiridos | 76 |
| Gráfico 2 - Frequência relativa ao género dos inquiridos | 77 |
| Gráfico 3 - Frequência relativa ao género dos inquiridos | 77 |

INTRODUÇÃO

Como sabemos, o indivíduo com deficiência nem sempre foi olhado da mesma maneira, a sua inclusão na sociedade depende da época e contexto social. Durante muito tempo, foram muitos os fatores socioculturais como o abandono, a ignorância e o medo, que isolaram as pessoas com deficiência, protelando o seu desenvolvimento e a sua inclusão na sociedade.

Para se chegar à situação atual de inclusão de crianças e jovens com deficiência foram necessárias que na sociedade se operassem profundas mudanças.

A escola, como um espaço para todos, desempenha um papel fulcral em todo o processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois a inclusão começa na escola e pretende-se que se transponha para a comunidade. Só com uma escola inclusiva e educação inclusiva se pode atingir os objetivos proclamados e assumidos na Declaração de Salamanca.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência (...) (Unesco, 1994: p. 6).

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades Correia (2003 citado por Silva, 2009).

Também Ainscow (1998 citado por Silva, 2009) reafirma que a educação inclusiva tem como primordial pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades que cada um possa evidenciar.

A escola ao ser entendida como um espaço para todos, torna-se extremamente importante no processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois o aluno ao sentir-se incluso na escola, também se sente na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006).

Deste modo, as atitudes, em contexto escolar, assumem extrema relevância, na medida em que afetam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos

problemas existentes na escola. É necessário estudar as interações que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula se são ou não promotoras da inclusão.

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, promovido pela Escola Superior de Educação João de Deus, no ano letivo 2014/2015, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Saraiva.

Este estudo insere-se na temática das atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do ensino regular. Consideramos que este é um tema de grande pertinência na atualidade uma vez que cada vez mais apela-se para que haja inclusão.

O trabalho está estruturado em duas partes principais (Parte I – Fundamentação Teórica e Parte II – Enquadramento Empírico). Na fundamentação teórica abordamos um conjunto de conceitos, como: as atitudes sociais a inclusão escolar e a escola contemporânea; a deficiência; as Necessidades Educativas Especiais. Também é apresentada a perspetiva histórica da inclusão; a escola contemporânea e uma perspetiva da aprendizagem cooperativa como componente essencial para a escola inclusiva.

Na Parte II do trabalho (Enquadramento Empírico) abordamos num primeiro capítulo a Metodologia de Investigação, onde é apresentada a metodologia utilizada, é definido os respetivos os objetivos e plano de estudo; a Identificação do problema; a formulação das hipóteses; a identificação das variáveis; a classificação da amostra e os instrumentos e procedimentos estatísticos.

Num segundo capítulo, desta parte II, é realizada a apresentação dos Resultados com as diferentes análises estatísticas (descritiva; estudo da consistência interna e análise fatorial confirmatória; e análise inferencial).

Num último capítulo, desta parte II, será realizada a discussão dos resultados do estudo.

Seguem-se as considerações finais (as limitações do trabalho realizadas e as perspetivas futuras onde são mencionadas novas questões de investigação que decorreram do trabalho realizado)

As hipóteses formuladas para o nosso estudo foram:

- 1H1: As atitudes dos alunos do Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regulares.

- 2H1: As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face às desvantagens da inclusão dos seus pares com NEE nas turmas regulares, são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;
- 3H1: As atitudes dos alunos do género feminino face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;
- 4H1: As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à inclusão dos seus pares com NEE na aprendizagem cooperativa são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;
- 5H1: As perceções dos alunos do Ensino Secundário face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;

Este estudo pode ainda constituir-se como instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre as atitudes dos alunos face à inclusão e, consequentemente, contribuindo para o sucesso da escola inclusiva.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – ATITUDES SOCIAIS

1.1 CONCEITO DE ATITUDES SOCIAIS

Para o autor Sherif & Sherif (1967 citado por Afonso, 2011) é no domínio da psicologia social que surge o conceito de atitudes sociais. As atitudes são, para a psicologia social, um conceito mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos. Muitos foram os autores que tentaram definir o conceito de atitudes, contudo foi difícil chegar a uma definição precisa, pois existem alguns conceitos que lhe são muito próximos, como por exemplo, a noção de opinião, de crença, de valor, de hábito e intenção comportamental.

Para Sherif & Sherif (1967 citado por Afonso, 2011), apresentaram critérios para distinguir as atitudes de outros conceitos, referindo que a atitude se caracteriza por: não ser inata, o que significa que contém uma componente de aprendizagem social; não ser permanente, uma vez formada é mais ou menos persistente mas pode ser modificada e implica sempre uma relação entre o sujeito e o objeto.

Para Eagly & Chaiken (1993 citado por Carvalho, 2011, p. 15), as atitudes são: “tendências psicológicas avaliativas expressas através da avaliação de uma entidade particular envolvendo um certo grau de favor ou desfavor”.

Para Fazio (1990 citado por Carvalho, 2011, p. 15) “a atitude é uma associação entre um objeto (situações sociais, indivíduos, problemas sociais, etc.) e uma avaliação relativa a esse objeto, que se encontra armazenada na memória”.

Para Jaspars (1996) as atitudes sociais:

(...) são vistas geralmente como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento. Jaspars (1996 citado por Carvalho, 2011, p. 15).

As várias definições, embora divirjam nas palavras utilizadas, tendem a caracterizar as atitudes sociais como sendo integradas por três componentes: a cognitiva, a afetiva e a comportamental.

A Componente Cognitiva das Atitudes

Segundo Nunes (2000 citado por Carvalho, 2011) a componente cognitiva inclui percepções, crenças, ideias e opiniões que o indivíduo tem acerca de determinado objeto, sejam elas verdadeiras ou falsas. Esta pressupõe vivências que dão origem a ideias pessoais, ou seja, para que se tenha alguma atitude em relação a um objeto é indispensável que se tenha alguma representação cognitiva desse mesmo objeto. As crenças e demais componentes cognitivos (conhecimento, maneira de encarar o objeto, etc.) relativos ao objeto de uma atitude constituem a componente cognitiva da atitude.

Podemos concluir que a componente cognitiva das atitudes não é mais do que a informação que temos sobre determinado objeto: crenças (pensamentos e ideias) à qual se pode associar uma probabilidade de veracidade.

A Componente Afetiva das Atitudes

Para Fishbein (1966 citado por carvalho, 2011) a componente afetiva é o objeto como alvo de sentimento pró ou contra. Para alguns psicólogos, este componente é a única característica das atitudes. Não há dúvida de que o componente mais nitidamente característico das atitudes é o componente afetivo. Nisto, as atitudes diferem, por exemplo, das crenças e das opiniões. Ou seja, a componente afetiva das atitudes são as emoções e afetos que determinado objeto provoca.

A Componente Comportamental das Atitudes

Já a componente comportamental é definida por Fishbein & Ajzen (1980 citado por Carvalho, 2011) como a combinação de cognição e objeto como instigador de comportamentos, dadas determinadas situações. A posição geralmente aceita pelos psicólogos sociais é a de que as atitudes possuem uma componente ativa, instigador de comportamentos coerentes com as cognições e os afetos relativos aos objetos. No fundo refere-se à componente ativa que leva a determinados comportamentos, estes podem ser favoráveis ou não, ou seja, a componente comportamental das atitudes é a intenção comportamental - pré determinação do comportamento: que comportamento vai ter face a determinado objeto.

Finalizando com Vaz (1997 citado por Afonso, 2011) as atitudes não aparecem inesperadamente numa criança, sendo aprendidas gradualmente através da exposição ao estímulo, da informação obtida, da experiência vivida e do contacto com o mundo que a rodeia. As atitudes não são inatas, mas sim aprendidas através da interação com objetos sociais e em contextos e situações sociais, concluindo que estas são suscetíveis de mudança, consoante a sua intenção e objetivo. Deste modo, o processo de socialização da criança, o grupo social e as condutas de socialização, são cruciais na formação das atitudes, pois é através destas, que vamos compreendendo o mundo envolvente e o avaliamos e adequamos comportamentos às diferentes situações.

1.2 AS ATITUDES SOCIAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR

Pensamos então que o conceito de atitudes sociais está fortemente ligado ao estudo das reações das pessoas face à inclusão escolar.

Sendo a inclusão escolar um processo em prática no nosso sistema de ensino e na nossa sociedade, e por:

(...) envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão possuem fortes componentes cognitivas, emocionais e comportamentais, que se constituem vinculados às atitudes sociais. Oliveira et al. (2005 citado por Afonso, 2011, p.28).

Como refere Moscovici (1990, citado por Afonso, 2011) desde muito cedo que as crianças têm contacto com crianças diferentes, crianças portadoras de deficiência, crianças provenientes de classes desfavorecidas, ou até mesmo, crianças de raças e ou etnias distintas. Esta interação dá-se essencialmente na escola e na maior parte ou mesmo totalidade das vezes a “aparência” constitui-se como um forte indicador que leva a deduzir um conjunto de juízos de valor, relativamente ao indivíduo diferente, que podem desencadear atitudes recetivas, ou de rejeição.

Deste modo é muito importante perceber como se processa a perceção dos alunos face à inclusão escolar, sendo esta caracterizada por representações sociais.

Estas representações são conjuntos de ideias que exprimem os conhecimentos e as opiniões dos indivíduos sobre si próprios, sobre os outros e sobre todas as dimensões da realidade (social e cultural). Analisar as representações dos indivíduos, é uma forma de procurar compreender o como e porquê de certas perceções, atribuições, atitudes e

expectativas, com a intenção de proporcionar mudanças através da educação, exigindo a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa.

Um agente socializador é a escola, e naturalmente os professores de uma forma direta. Desta maneira, os professores e escola têm um papel importante em todo o processo de inclusão, fomentando e dirigindo os seus comportamentos, atitudes e ações de modo a influenciar as atitudes dos alunos. Ainda que o contacto na escola possa fornecer um ponto de partida para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, é importante saber que tipo de atitudes as crianças têm antes da introdução das crianças portadoras de deficiência na sala de aula, pois, muitas delas são influenciadas pela família, desenvolvendo determinados preconceitos, muitas vezes negativos.

A compreensão da deficiência por parte das crianças provém em parte dos adultos, concretamente da família e da comunidade escolar que a rodeia.

A educação por parte dos pais tem grande influência nas modificações da vida afetiva de uma criança.

Se esta for habituada, desde cedo, a partilhar e a perceber as dificuldades dos outros, a ajudá-los, a contribuir para a sua felicidade, a sacrificar-se até, para alcançar esses fins, então haverá muitas probabilidades de ter sentimentos de fraternidade e de dedicação em relação aos menos válidos, como os portadores de deficiência. Ramos (2007 citado por Afonso, 2011, p. 29).

É referido por Kozub e Lienert (2003 citado por Martins, 2011) que surgem fatores de elevado interesse para a temática em pesquisa, de acordo com que resultam de possíveis ligações entre a formação de atitudes positivas/negativas e de elementos de natureza particular:

- Experiência e Contacto face a Alunos com Deficiências;
- Preparação e Formação Académica;
- Competência Percebida;
- Idade e Tempo de Serviço;
- Género;
- Apoios e Suportes;
- Colocação Conjunta de Alunos com e sem NEE;
- Gravidade e tipo de Deficiência;

- Nível Escolar.

Esta tomada de consciência sobre as atitudes das crianças pode vir a explicar algumas conclusões e diferenças de resultados no estudo que vamos efetuar.

1.3 COMO SE MEDEM AS ATITUDES?

As escalas de atitudes podem ser de diferentes tipos. Encontramos as seguintes escalas de atitudes:

- Escalas de atitudes de Thurstone
- Escalas de atitudes de Likert
- Escalas de atitudes de Guttman
- Escalas de distância social de Bogardus
- Diferenciador semântico de Osgood

No nosso questionário utilizámos a escala de LIKERT (tipo 5). Com esta escala pretende-se recolher distintos tipos de juízos individuais, correspondentes a reações com condutas possíveis, opiniões, etc., relacionadas com as atitudes que se pretende avaliar.

Escala de atitudes de Likert

A utilização a escala de Likert obedece a cinco passos:

1º - Escolha do objeto atitudinal – Polémico / controverso;

2º - Selecionar/ Elaborar afirmações referentes ao objeto atitudinal: metade das afirmações deve ser favorável e a outra metade desfavorável, assim como cada metade deve conter afirmações na positiva e na negativa.

Exemplos:

Afirmações favoráveis na positiva:

- “Os alunos com NEE são tão inteligentes como os outros”

Afirmações favoráveis na negativa:

- “Os alunos com NEE não são tão barulhentos como os outros”.

Afirmações desfavoráveis na positiva:

- “Os alunos com NEE incomodam o funcionamento normal da aula”.

Afirmações favoráveis na negativa:

- “Os alunos com NEE não são autónomos”.

3º - Escolher a forma de responder, por exemplo do tipo 5:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|-------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo Totalmente | Discordo em parte | Nem Concordo nem Discordo | Concordo parcialmente | Concordo Totalmente |

4º - Determinar previamente a direção em que vão ser atribuídos os valores mais elevados;

5º - Determinar a consistência interna e a validade fatorial.

Características desejáveis dos itens a incluir na escala de atitude de Likert:

- ter uma linguagem simples, clara e direta;
- cada frase deve conter apenas uma ideia;
- as frases devem ter a forma de afirmações simples e não compostas ou complexas;
- Evitar frases que possam ser interpretadas em mais do que um sentido;
 - Evitar frases óbvias, que são suscetíveis de serem aprovadas por quase todas as pessoas ou quase nenhuma.

Segundo os autores Angleitner, John & Löhr(1986, p. 85)¹ existem os seguintes critérios para avaliação dos itens de uma escala de atitudes de Likert:

- *compreensão: os itens devem compreender-se logo após a primeira leitura;*
- *ambiguidade: os itens não devem comportar qualquer tipo de ambiguidade;*
- *abstração: os itens devem ser concretos (evitar ao máximo os itens abstratos).*

¹ Fonte: <http://psicologiaefilosofia.no.sapo.pt/docs-ps6.html>

1.4 ESTUDOS DE ATITUDES DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão de uma criança com NEE numa escola é determinado em grande parte pelas atitudes de aceitação ou rejeição dos outros face ao seu problema.

Em Portugal, são inúmeros os estudos e investigações sobre as atitudes dos professores face a alunos com NEE, contudo, no que respeita a estudos sobre as atitudes dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE, ainda temos um longo caminho a percorrer. Com este estudo pretendemos que seja um instrumento para identificar as atitudes negativas dos alunos ditos normais em relação à inclusão.

Contudo, seguidamente apresentam-se algumas investigações sobre as atitudes dos alunos face à inclusão escolar e que contribuíram para a constituição do conhecimento presente na comunidade científica onde esta problemática se inscreve.

No estudo realizado por Afonso (2011) em que o objetivo definido era analisar as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, verificando se estas atitudes variam consoante o ciclo de escolaridade. Participaram neste estudo 520 alunos que frequentam o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos. O instrumento utilizado foi o questionário para análise das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física. Na globalidade, as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF, não variam consoante no ciclo de escolaridade, ainda assim, nas seguintes variáveis verificou-se que o grupo de alunos que frequenta o secundário manifesta significativamente atitudes mais positivas face aos inconvenientes da inclusão, em relação aos outros ciclos de escolaridade. Este estudo revela que na generalidade os alunos têm tendência para demonstrar atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, contudo ainda longe do esperado e desejado, sendo urgente e necessário que ocorra uma revolução de valores e atitudes na comunidade escolar.

Em Ferreira (2011) o seu estudo intitulado “A inclusão das crianças com NEE no ensino regular” teve por objetivo analisar a realidade de uma escola regular de primeiro ciclo, na qual começou a funcionar uma unidade de alunos com NEE dando-se início à inclusão. O objetivo geral deste estudo é averiguar até que ponto a inclusão escolar de alunos com NEE foi ou não bem conseguida na escola EB1 com PE de Machico, tentando, por um lado averiguar o grau de satisfação dos docentes, dos pais e por outro a

socialização existente entre as crianças normais e as crianças com NEE. Através das entrevistas realizadas aos docentes da escola EB1 com Pré de Machico, foram obtidos informações gerais sobre a situação do ensino: A escola trabalha com classes inclusivas, mais concretamente com o funcionamento da unidade especializada desde o ano letivo (2008/2009), e, apesar de terem passado cerca de dois anos após a implementação da mesma, verificou-se que alguns docentes ainda não tiveram formação nas áreas de educação especial, revelando sentir imensas dificuldades em trabalhar com estas crianças.

Entre os tipos de NEE relatadas, tínhamos várias problemáticas tais como: a deficiência visual, mental, física, défice cognitivo/problemas de aprendizagem e deficiências de linguagem etc. Verificámos, também, que apesar da grande maioria dos docentes considerar que estas crianças estão bem inseridas na escola e que até são mais felizes, e devem frequentar o ensino regular.

No projeto realizado por Mendes (2009), objetivou-se comparar e averiguar se existia alguma diferença entre o contacto escolar e o ano de escolaridade e as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. A amostra foi constituída por 40 participantes provenientes de escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, do concelho de Alcácer do Sal. Os participantes foram divididos em quatro grupos, apresentando diferentes níveis de contacto escolar com alunos com Trissomia 21 e pertenciam a diferentes níveis de escolaridade. O instrumento utilizado para a recolha da informação foi através de entrevista semidirecta, tendo sido posteriormente realizada uma análise categorial descritiva e estatística. Os resultados obtidos revelaram que de um modo geral as atitudes dos alunos são favoráveis à inclusão escolar de alunos com Trissomia 21, contudo, verificaram-se algumas diferenças entre os grupos participantes, concluindo que os alunos das turmas com contacto próximo parecem ter atitudes mais positivas, e os alunos provenientes das turmas com contacto próximo e os alunos pertencentes ao nível de escolaridade mais elevado (6º ano), tenderão a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, quando comparadas com as atitudes dos alunos pertencentes a uma turma com contacto nulo e num nível de escolaridade mais baixo (3º ano).

Num estudo exploratório realizado por Mendes (2013) sobre as crenças, atitudes e práticas de alunos e professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para tal foi usado um instrumento construído por Hassamo (2009) e Hassamo & Bahia (2010) composto por duas escalas tipo Likert e por dois dilemas de resposta aberta sobre crenças, atitudes e práticas inclusivas dos professores e foi construído um

instrumento para avaliar as crenças, atitudes e práticas dos alunos, constituído por uma escala tipo Likert, e duas questões e dois dilemas de resposta aberta. Através destes instrumentos o objetivo era perceber em que medida o conjunto de crenças e atitudes dos professores e alunos se relacionam com as práticas que utilizam. Neste estudo participaram 121 alunos e 11 professores de um colégio privado na área da Grande Lisboa. De forma geral os resultados indicam que existem diferenças significativas entre as crenças e atitudes dos alunos e as práticas que estes utilizam no que concerne à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e que as práticas pedagógicas dos professores são congruentes com as suas crenças e atitudes.

Em Martins (2011) realizou um estudo em que o objetivo era averiguar a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, determinando o modo como estes percecionam as atitudes dos professores e dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente, vantagens e desvantagens da inclusão de alunos com NEE de carácter permanente e a cooperação entre alunos com e sem deficiência, tendo em conta a tipologia da deficiência (motora e mental). No caso do nosso estudo, contámos com a participação de 520 alunos (N= 270 género feminino e N=250 do género masculino), uma amostra distribuída pelo 2ºciclo, 3º ciclo e secundário dos distritos de Setúbal e Lisboa. A recolha de dados concretizou-se pela aplicação do AID – EF, questionário da autoria de Leitão (2011). Esta metodologia de recolha e tratamento de informação permitiu-nos concluir que, na opinião dos alunos ditos normais a atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d1), não varia em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental). Da mesma forma, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos (deficiência motora e mental), na opinião dos alunos ditos normais, no que respeita às vantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d2). Na opinião dos alunos ditos normais os resultados demonstraram que a cooperação entre alunos com e sem deficiência (dimensão d3), varia em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental), apontando esses resultados para uma maior cooperação entre os alunos ditos normais e os seus pares com deficiência mental. Não foram igualmente encontradas diferenças significativas no que respeita às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente (dimensão 4), quando temos em consideração a tipologia da deficiência (deficiência motora e mental). Da mesma forma, na opinião dos alunos normais ditos normais a atitude dos pais face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente (dimensão d5) não variam em função da tipologia da deficiência (deficiência motora e mental).

Ribeiro (2003), teve como objetivo analisar a formação de atitudes de alunos do 1º ciclo do ensino básico, face à inclusão de pares com Trissomia 21, examinando a influência das variáveis, contacto e género sexual. No trabalho participaram 115 crianças, do 3º e 4º anos de escolaridade, distribuídas por dois grupos com diferentes níveis de contacto, com alunos com esta deficiência. Posteriormente realizaram-se entrevistas submetidas a uma análise de conteúdo. Os resultados indicam atitudes globalmente favoráveis, face aos seus pares com Trissomia 21. As crianças do grupo-turma que mantinham contacto sistémico revelam atitudes mais positivas. Quanto às variáveis contacto e género sexual, não foram encontradas diferenças significativas. Registaram-se contudo diferenças do ponto de vista qualitativo, permitindo uma maior compreensão sobre os fatores que podem influenciar o processo inclusivo, assim como, visualizar como as crianças, nesta faixa etária, percecionam a diferença, nomeadamente, a deficiência mental.

CAPÍTULO 2 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1. CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

O termo deficiente para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado inadequado, pois está associado a ele uma certa carga negativa, depreciativa da pessoa, facto que foi ao longo dos anos tornando-se cada vez mais rejeitada pelos especialistas da área e em especial pelos próprios portadores de deficiência.

Muitos, entretanto, consideram que essa tendência é politicamente correcta, já que tende a levar os portadores a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença.²

A pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades. A Educação Especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas. No entanto, a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.³

As definições de deficiência são vastas, mas contudo, queremos destacar a definição de Marques et. al. (2001 citado por Martins, 2011, pp. 15-16) pela sua simplicidade, que tão bem ilustra a realidade atual, ao referir “(...) a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e/ou psicólogos”.

Marques (1997 citado por Martins, 2011) afirma que os deficientes representam e são identificados como contendo elementos que os afastam dos grupos dominantes de quaisquer sistemas sociais. Sendo portadores de desvios negativos nos padrões de referência estão sujeitos aos pressupostos e preconceitos sociais.

O autor continua, referindo que “[...] os deficientes são empurrados para o isolamento. Mesmo quando não são encarados como uma doença social, encontram-se

²Fonte: <http://amigonerd.net/biologicas/educacao-fisica/fatores-que-motivam-o-deficiente-visual-a-pratica-esportiva>

³Fonte: <http://amigonerd.net/biologicas/educacao-fisica/fatores-que-motivam-o-deficiente-visual-a-pratica-esportiva>

ou são colocados na fronteira da exclusão social” (Marques 1997 citado por Martins, 2011, p. 16).

A utilização do termo “deficiente” não é muito conveniente, pois acarreta consigo uma carga negativa e depreciativa da pessoa. Deste modo, ao longo dos últimos anos como inadequado, e por isso recusado pelos especialistas da área, e em especial pelos próprios portadores de deficiências.

2.2 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS / EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 A EXPRESSÃO NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A expressão “Necessidades Educativas Especiais” hoje é bastante conhecida em toda a comunidade em geral e em particular na comunidade escolar. A razão principal do seu surgimento está na intenção de atenuar ou neutralizar a carga negativa que a expressão continha quando queria distinguir estas crianças das ditas “normais”.

Segundo Marchesi & Martin (1995 citado por Serra, 2008) um aluno portador de necessidades educativas especiais apresenta um qualquer problema de aprendizagem ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade. Para estes autores a expressão “Necessidades Educativas Especiais” é atribuída a todas as crianças que apresentam limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda outros síndromes diferenciados, sobredotados, entre outros.

Também a autora Sá (2002) esclarece o seguinte: as pessoas cegas têm necessidades consideradas especiais, porque as pessoas normais não precisam de utilizar certos recursos como o sistema braille, os livros sonoros, de bengalas e cães-guia. Tomando este exemplo e extrapolando o raciocínio para as pessoas surdas, que têm necessidades especiais como a linguagem gestual e todas as outras pessoas que necessitam, por exemplo, de cuidados especiais para a alimentação, o vestuário, a higiene pessoal e outros hábitos ou atividades rotineiras, concluímos que são indivíduos que necessitam de necessidades especiais. Não esquecendo que todas essas necessidades específicas podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da situação ou o motivo que a originam.

Para Madureira & Leite (2003 citado por Silva, 2009) as necessidades educativas especiais referem-se ao grupo de pessoas que devido a fatores “socioculturais e/ou diferenças linguísticas” correm o risco de insucesso escolar. Estas situações que até podem ser graves em termos de deficiência e não ter qualquer consequência no progresso educativo do aluno, exigindo apenas um amplo serviço de apoio com a intenção que este possa beneficiar do curriculum normal proposto pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

O conceito Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade. (Unesco, 1994).

Na Declaração de Salamanca, Unesco (1994), refere-se que são as escolas a adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. A expressão necessidades educativas especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais aplica-se:

(...) a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Correia(2013, p. 45).

O mesmo autor refere ainda que os alunos com Necessidades Educativas Especiais:

(...) são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Correia(2013, p. 45).

Na figura1 expõem-se as Problemáticas associadas às NEE.

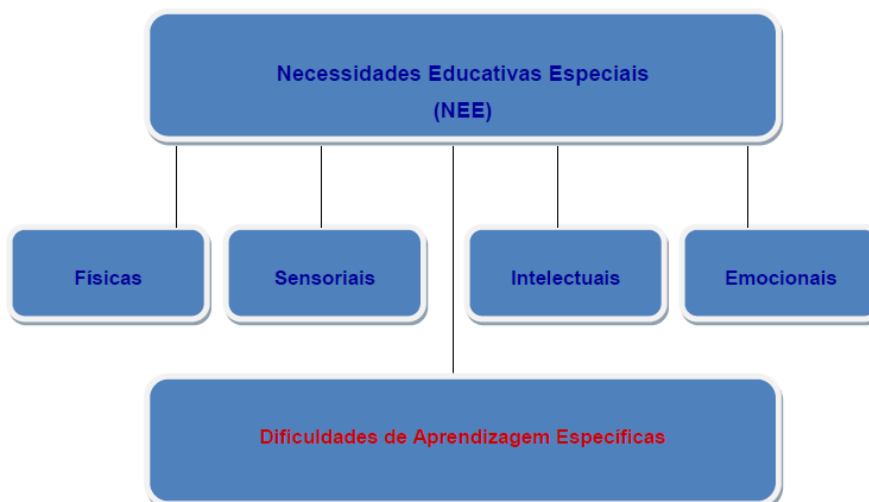


Figura 1 – Problemáticas associadas às NEE, adaptado por Correia (2013, p. 45).

Segundo Correia (2013), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

Tanto a criança como o adolescente com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a Escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

Para Marchasi e Martin (1990 citado por Correia, 2013) os alunos com NEE são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

2.3. TIPOS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O autor Correia (2013) refere que as Necessidades Educativas Especiais, abrangem as mais distintas dificuldades (motor ou físicas) do desenvolvimento da criança e adolescentes e que por sua vez estas influenciam a sua aprendizagem. Deste modo, no caso das crianças e adolescentes com ritmos e géneros de aprendizagem diferentes dos “normais”, teríamos de considerar adequações/adaptações curriculares mais ou menos generalizada.

É, mediante, da necessidade de se efetuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão, que poderemos classificar as Necessidades Educativas Especiais. Assim, a resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional

Na figura 2 apresenta os tipos:

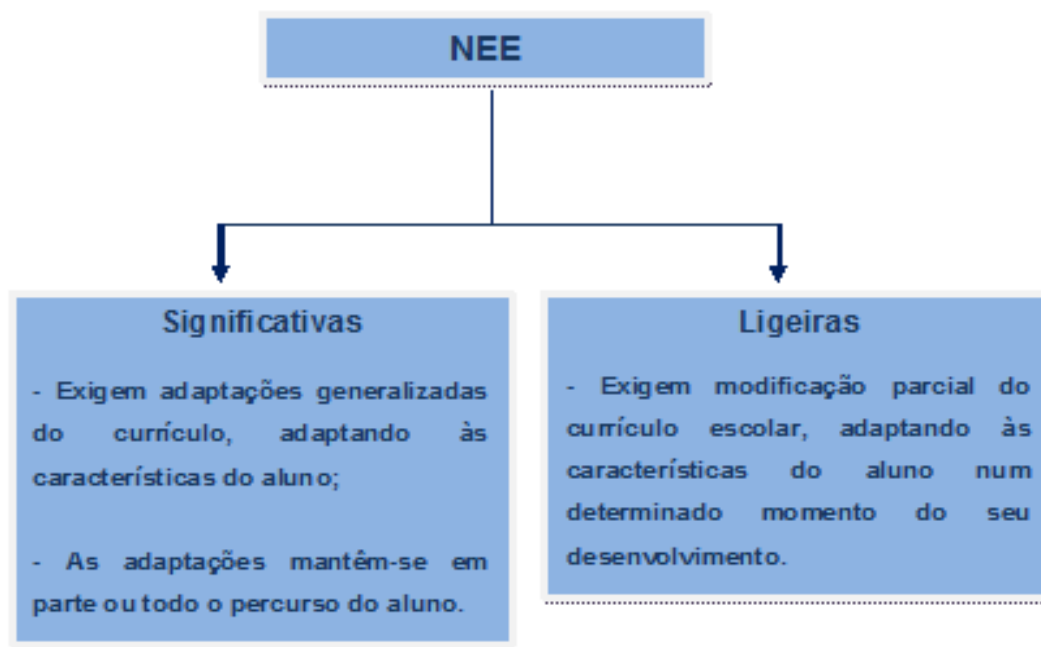


Figura 2 – Tipos de NEE adaptado por Correia (2013, p. 46).

Necessidades Educativas Especiais significativas

As **Necessidades Educativas Especiais significativas** são aquelas em que a adequação / adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socio emocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar.

Neste grupo, encontramos crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram estimuladas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Deste modo, abarcam problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde da criança e ou adolescente. Correia (2013).

De acordo com a Figura 3, e tendo em consideração os grupos propostos, encontramos um conjunto de categorias específicas, todas elas relacionadas com um possível insucesso escolar da criança ou adolescente que nelas se enquadre. Correia (2013).

Passamos a descrever cada uma das NEE significativas, segundo a figura 3.

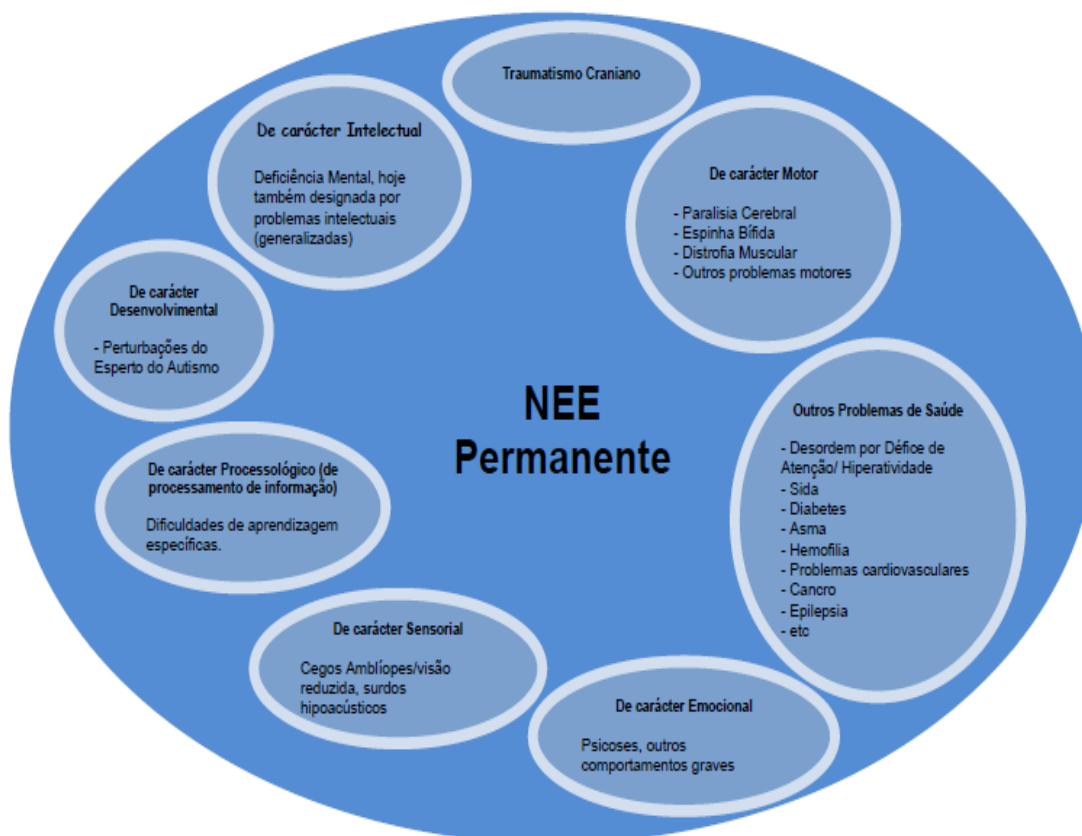


Figura 3 - Tipos de NEE significativas adaptado por Correia (2013, p. 47).

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Processológico (de processamento da informação):

👉 Dificuldades de Aprendizagem Específicas

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam

problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.

Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente Correia (2013: 49-50).

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Intelectual:

Deficiência Mental /Problemas Intelectuais

A deficiência mental/problema intelectual refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, auto direção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer, e emprego, ocorrendo durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 a 18 anos).

Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo. Luckasson et al(1992, citado por Correia, 2013).

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Emocional:

Nesta categoria enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental elicia comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. Esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem a esquizofrenia, as psicoses e quaisquer outros problemas graves do comportamento. Correia (2013).

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Sensorial:

Deficiência Auditiva

Antes de mais, o termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia. Na perspetiva clínica, considerar um indivíduo surdo significa afirmar que este manifesta uma deficiência auditiva resultante de lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons. Na perspetiva sociocultural, adotada pelas comunidades surdas, ser surdo significa pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural. Correia (2013)

As deficiências auditivas definem-se segundo o seu tipo e grau. Estas podem ser de carácter temporário ou de carácter definitivo. Quanto ao tipo classificamos a surdez em três tipos:

- (i) **de transmissão**, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária;
- (ii) **neuro-sensorial**, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo;
- (iii) **mista**, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda.

O grau de surdez é definido em (i) ligeiro; perda média entre 20 e 39 dB), (ii) moderado ou médio perda, média entre 40 e 69 dB); (iii) severo perda média de 70 a 99 dB; (iv) profundo perda superior a 100dB.

(Ministério da Educação, 2005, citado por Correia, 2013, pp.50-51).

Deficiência Visual

Esta deficiência refere-se a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afeta negativamente o percurso escolar da criança. A deficiência visual inclui dois grandes grupos de crianças:

- as cegas e
- as portadoras de visão parcial ou reduzida (em Portugal usa-se, por vezes, o termo ambliope para designar este grupo).

De acordo com o Ministério da Educação Português (2002, citado por Correia, 2013, p. 52) do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações:

- 1) na acuidade visual;
- 2) no campo visual.

Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância.

Entende-se por campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180º sem mover a cabeça Correia (2008, p. 52).

Surdo-cegueira

Refere-se a uma incapacidade simultânea, visual e auditiva, que para além de causar problemas austeros de comunicação, causa ainda problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática. Correia (2008, p. 52).

Necessidades Educativas Especiais de Carácter Motor:

Problemas Motores

Não é fácil definir o que são problemas motores, é uma tarefa muito complexa, não só pela multiplicidade de problemas e doenças que abrange, como pela terminologia extremamente variável que tem sido utilizada para designar os indivíduos que apresentam uma limitação a nível físico.

A Lei Pública Americana (P.L. 94-142, 1975, mais tarde designada por IDEA, citado por Correia, 2013) tentou resolver este tipo de ambiguidade procurando chegar a uma conceptualização da definição dos problemas a nível motor em termos educacionais. Assim, designa os problemas motores por desordem de carácter ortopédico, que define como sendo uma incapacidade ortopédica severa que afeta negativamente a realização escolar da criança.

O termo inclui problemas causados por anomalias congénitas (ausência de qualquer um dos membros, etc.), por doença (poliomielite, tuberculose óssea, etc.) e por outras causas (paralisia cerebral, amputações e fraturas ou queimaduras que provoquem contrações).

Necessidades Educativas Especial de Carácter desenvolvimental:

Perturbações do Espectro do Autismo

Esta incapacidade refere-se a uma desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade.

O Autismo começa a notar-se entre os 18 e os 36 meses, embora muitas das vezes não seja diagnosticado até aos 5 anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assunções médicas, anatómicas ou genéticas. No entanto, quando uma criança não atinge cabalmente os critérios do autismo, há pelo menos uma outra classificação, integrada nas chamadas desordens do espectro do autismo, a Síndrome de Asperger. Correia (2013).

Síndrome de Asperger

A criança com a Síndrome de Asperger, embora apresente alterações importantes no relacionamento social e ocupacional, não evidencia atrasos clinicamente significativos ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, na aquisição das funções adaptativas e de autonomia. Correia (2013, p. 52).

Necessidades Educativas Especiais - Outros Problemas de Saúde:

Relativamente ao tipo de NEE significativas – outros problemas de saúde – este abarca um conjunto de problemas tais como a tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afetar-lhe no seu sucesso escolar.

Nesta categoria evidencia-se ainda uma outra problemática cuja prevalência tem vindo a aumentar, designada por Desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade, cuja concomitância com as dificuldades de Aprendizagem Específicas é bastante alta. (Correia, 2013).

As Necessidades Educativas Especiais ligeiras

Estes segundos tipos de Necessidades Educativas Especiais referem-se a todas aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio emocional (Correia, 2013).

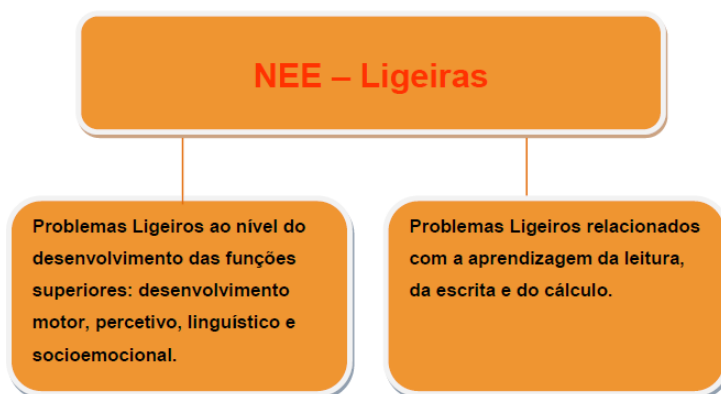


Figura 4 – Tipos de NEE ligeiras adaptado por Correia (2013, p. 48).

CAPÍTULO 3 – INCLUSÃO

3.1 PERSPETIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO

A inclusão surge relacionada com o indivíduo que apresenta uma diferenciação relativamente aos outros ditos “normais”. Mas o indivíduo deficiente nem sempre foi olhado da mesma maneira. A sua inclusão na sociedade depende da época e contexto social. Inicialmente os deficientes eram olhados como seres demoníacos ou loucos que eram isolados de todos os outros.

Deste modo, as características económicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem observado a deficiência. Foram imensas as atitudes assumidas pela sociedade para com os indivíduos com necessidades educativas especiais, em que o direito à educação e muito menos o direito à igualdade relativamente às outras crianças lhe foi negado.

Verificamos que ao longo da história humana a criança NEE foi sendo excluída através de diferentes práticas. Por exemplo, a deficiência era, para os egípcios, prenúncio de benesses e, por isso, engrandecia-se, já para os gregos e romanos prenunciava males futuros, e os deficientes eram abandonando ou atirando a precipícios.

A este propósito Correia (1997 citado por Silva, 2009) refere que na Idade Média, a sociedade de então, dominada pela religião, considerava que a deficiência resultava da intervenção de forças satânicas e, nesse sentido, os seres humanos física e ou mentalmente diferentes eram associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e deste modo, muitas das vezes eram perseguidos e executados. Mas contudo, é na idade medieval que surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência. A piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da instituição de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. Esta atitude piedosa manteve-se ao longo dos tempos, mas ligada à ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. O isolamento destes deficientes, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, rapidamente foi vista como necessária à segurança da sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicância proliferava em todas as grandes cidades europeias. E também aparecia sempre alguém que ainda se aproveitava da miséria dos outros, com práticas monstruosas, tal como, a compra em asilos de crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas, mal tratadas, exploradas através da prática da caridade e quando já não serviam eram abandonadas à sua sorte. Já os

deficientes mentais eram simplesmente abandonados na rua. Os que sobreviviam eram colocados em orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado.

A este propósito afirma-se que:

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. García (1989 citado por Silva, 2009, p. 137).

No mesmo estudo referido por Silva (2009) refere que houve um avanço significativo na educação das crianças com deficiência com os estudos de Esquirol, no século XIX, nomeadamente através do interesse consagrado a esse estudo por alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori. O interesse demonstrado nesta problemática dos referidos médicos, outros reformadores sociais e eclesiásticos, passa-se de uma fase inicial de carácter assistencial da criança deficiente, para uma outra em que surge a preocupação com a educação. O desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, como exemplo, os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar as crianças que eram encaminhadas para escolas especiais foi essencial para o desenvolvimento da referida nova fase de tratar a criança deficiente.

Como nos refere o autor Mazzotta (1996 citado por Silva, 2009, p. 137):

Surgem instituições para surdos, mais tarde para cegos e muito mais tarde para deficientes mentais e as primeiras obras impressas no âmbito da deficiência, «Redução das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar», de Bonet, e «Doutrina para os Surdos-Mudos», de Ponce de Léon.

A estratégia global compreende agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade.

Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Correia (1997 citado por Silva, 2009: p. 137).

Neste período já podemos falar em educação especial. Esta caracteriza-se por ser de carácter médico-terapêutico que reconhece o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto, e apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psicopedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.

Só muito mais tarde surge a fase da Integração da criança deficiente. Na sua génese estiveram as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais criadas para as diversas deficiências e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que contribuíram para perspetivar a criança com diferença com um outro olhar.

No estudo de Jiménez (1997 citado por Silva, 2009), refere-se que a criança com deficiência tem o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. Este avanço na perceção da criança deficiente como um ser com os mesmos direitos que qualquer outro é resultado dessas transformações sociais e da Declaração dos Direitos do Homem. Deste modo a sociedade toma consciência da segregação, das condições desumanas que as crianças deficientes eram vítimas nas instituições de acolhimento.

Os avanços científicos de algumas ciências permitiram perspetivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência. Surge assim a ideia da integração, ou seja, a criança deficiente com direito de ser integrada num sistema educativo diferenciado e individualizado. Assim, a cada aluno era dada a possibilidade de atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade Esta integração deveria ocorrer o tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

Segundo Bank-Mikkelsen (s/data citado por Silva, 2009), diretor dos Serviços para Deficientes Mentais da Dinamarca refere que a integração subsistiu o princípio da normalização, definida, nos finais da década de cinquenta do século XX. Posteriormente, foi incluído na legislação do seu país, a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível.

O conceito de normalização estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte nos anos 70 do século XX, nomeadamente através de Wolfensberger (1972 citado por Mendes, 2006).

Este autor refere que o princípio da normalização consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas capacidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”.

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio da “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. Esta integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países do Norte da Europa e EUA nas décadas de 50 e 60. Com a aprovação pelo Congresso da *Public Law 94-142* (The Education for All Handicapped Children Act).

O autor Correia (1991 citado por Silva, 2009) refere que esta lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, uma avaliação pormenorizada e práticas não discriminatórias com a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos.

A Lei Federal (Public Law 94-142) é definida por alguns autores como a como “a Magna Carta da Educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente”. Sprinthall & Sprinthall (1993 citado por Silva, 2009)

Historicamente, a integração escolar das crianças e jovens com NEE pode ser vista tendo em conta dois momentos: a intervenção centrada no aluno e a centrada na escola.

As primeiras práticas de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a inserção destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível curricular, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. Toda a intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas.

Com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente (1981) nomeadamente no reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades, do direito à integração e do direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, isto é, a sua completa participação numa sociedade para todos, o que correspondeu à intervenção centrada na escola.

As causas dos problemas educativos começaram a ser vistas, não em termos da criança, mas em termos da situação educativa, deste modo pedia-se à escola que respondesse à individualidade de cada aluno e às suas necessidades educativas especiais. O professor do ensino regular e o professor de educação especial passa a ter um papel fundamental em todo este processo de intervenção centrada na escola. A criança só era encaminhada para uma instituição de educação especial em último caso, depois de esgotada toda a capacidade de resposta dada pelo ensino regular.

A declaração do ano de 1981 como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, a Organização das Nações Unidas e a Carta para os Anos 80, proclamada pela *Rehabilitation International* e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, contribuíram para o aprofundamento das conceções e das práticas relativamente à inclusão social. Esta Carta de princípios sobre as prioridades internacionais, desenvolvida com suporte numa ampla consulta a nível internacional relativamente à deficiência, prevenção e reabilitação, definiu, como objetivos a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está implícito.

No ponto 25 deste Programa Mundial de Ação para Pessoas Deficientes é definido o princípio da igualdade de direitos entre pessoas deficientes e sem deficiência, isto compromete que as necessidades de cada pessoa tenham a mesma importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo a igual oportunidade de participação e acesso a todos serviços comunitários. (Programa Mundial de Ação para as pessoas deficientes)⁴

Todo este percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, nomeadamente as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação, em particular salienta-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994,

⁴ Fonte: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>

organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca. Desta Conferência, em 1994, emergiu o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca assinada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha.

Neste documento tinha inscrito o compromisso de uma educação para todos” Nele se reconheceu a necessidade e urgência de providenciar a educação das crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais dentro do sistema regular. (Unesco, 1994).

No ponto 6 desta Declaração de Salamanca é afirmado é dever da escola regular ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, como as crianças com deficiência ou sobredotadas, as “crianças de pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (Unesco, 1994)

3.2 OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL

No Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro, artigo 2º, ponto 1, define-se os princípios orientadores para a educação especial: da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

Estes princípios são concretizados em direitos definidos neste mesmo diploma (Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro, artigo 2º, ponto 2 a 6), ou seja:

- está regulamentado que qualquer tipo de escola (as públicas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico e as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação) não podem rejeitar a matrícula de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais manifestadas:

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças;

- as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas;

- toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade e estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação.

É também neste decreto que estão definidas as competências dos professores de Educação Especial, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio.

Os professores do ensino especial têm agora uma ação técnica e mais setorial, nomeadamente no reforço e desenvolvimento de competências e áreas curriculares específicas como Braille, orientação e mobilidade, treino de visão, atividade motora adaptada, autonomia, funcionalidade, comunicação, vida pós-escolar, materiais didáticos e tecnologias de apoio, entre outros de carácter especializado.

De salientar que o grupo disciplinar Educação Especial está inserido no Departamento das Expressões, onde se reúnem os grupos disciplinares de Música, Educação Visual, entre outras. Todas estas respostas mantêm ligação aos objetivos centrais do currículo comum, permitindo equivalência Escolar, mas contemplando diversos tipos de respostas.

O Decreto-Lei 3/2008 implementa medidas de acesso visando adequações individuais ao currículo comum e à avaliação, a introdução de tecnologias de apoio e a prestação de apoio individualizado.

Para os alunos que não têm a possibilidade de integrarem o currículo comum, existe a possibilidade de elaborar um Currículo Específico Individual, que mantém as áreas curriculares onde seja benéfica a aquisição dessas competências, áreas essas de carácter mais funcional e adequadas a cada aluno. As Escolas de referência recebem os alunos com deficiência sensorial, concentrando nos recursos técnicos e humanos, para que os jovens acedam ao currículo comum.

Encontra-se também em vigor a figura do Plano Individual de Transição para os alunos que, tendo Currículo Específico Individual, não acedem às aprendizagens do currículo comum, como forma de preparação para a vida adulta. Estes Planos são elaborados nos últimos 3 anos de escolaridade básica e pretendem planificar e promover iniciativas que desenvolvam competências de integração social, profissional, social ou em instituições, no âmbito para a transição para a vida pós-escolar.

Para além das medidas anteriormente referidas, a nova legislação criou quatro respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves, que necessitam de recursos específicos, que dificilmente se poderão generalizar. São os casos das Escolas e Agrupamentos de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades e Apoio Especializado para o Autismo e Multideficiência.

As Unidades de Ensino Estruturado são salas preparadas com as devidas adaptações ao ambiente educativo, situadas em escolas regulares, onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial, tendo como objetivo promover a sua integração nas turmas e na vida das escolas. Estas Unidades de Ensino estruturado são plataformas de promoção da inclusão, pois dispõem de salas com recursos humanos e técnicos em exclusivo, que permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições de ensino especial.

A realização e promoção de atividades da inclusão (atividades curriculares e de enriquecimento curricular) dos alunos das Unidades Especializadas estão assinaladas nos objetivos centrais do funcionamento das mesmas e deverão ser realizadas junto dos seus pares da turma. Estas atividades não se devem organizar como estruturas isoladas no seio das Escolas regulares, que afastem os alunos dos seus grupos de referência e educando-os de forma segregada.

Em relação à Intervenção Precoce foram criadas Escola de Referência para a Intervenção Precoce, onde se inclui na equipa os docentes de Educação Especial. O apoio destes técnicos deverão articular-se com outras entidades e serviços a integração em equipas, apenas destinado ao ensino pré-escolar particular e cooperativo e apoio domiciliário, cabendo o apoio aos jardins de Infância regulares aos docentes colocados nos respetivos Agrupamentos.

Uma das grandes novidades da presente lei 3/2008 é a importância que é dada à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Esta Classificação cumpre um papel central no processo de avaliação sendo determinado que o modelo do Programa Educativo Individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade. (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artº9º, nº2)

O modelo do Programa Educativo Individual é pois muito influenciado pelos conceitos da CIF. Neste Programa devem constar obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história Escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da Escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- k) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar. (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artº9º, nº3).

É também obrigatória uma explicitação do percurso de sinalização e avaliação dos alunos referenciados, estabelecendo um prazo limite de 60 dias, para se proceder a uma avaliação especializada com referência à CIF, para a escola decidir se o aluno se enquadra no perfil de necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP). Caso o seja considerado, poderá aceder aos apoios e medidas da Educação Especial, caso não, é encaminhado para outras modalidades de apoio nomeadamente o Apoio Educativo. (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artº6º).

Neste processo deverá estar envolvida uma equipa multidisciplinar, composta pelos docentes do regular e especial, psicólogos dos serviços do Ministério da Educação colocados nas Escolas, encarregados de educação, bem como outros técnicos especialistas. Verificando-se que a presença de psicólogos nos Agrupamentos não cobre ainda grande parte da rede nacional e não existindo outros técnicos ou terapeutas no sistema, existe a necessidade de proceder a protocolos com outras instituições.

Também sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a escola deve complementar o seu o programa educativo individual (PEI).

O programa educativo individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artº6º, nº1).

O Plano Individual de Transição (PIT) é destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

O PIT inicia -se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória e tem como objetivo preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar. Este deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. (Decreto-Lei n.º 3/2008, Artº14º).

Este documento integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Assim, as medidas educativas são: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA / ESPECIAL

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais devido à necessidade de criar as condições adequadas.⁵

Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma criança com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições.

⁵ Fonte: <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1115276908>

Num mundo cheio de incertezas, o Homem está sempre a procura da sua identidade e, por vezes, chega mesmo a procurar integrar-se na sociedade que o rodeia, pois fica um pouco “perdido”. A educação inclusiva apoia os deficientes numa educação especial. A Educação Especial é o ramo da Educação, que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas deficientes, ou seja, de pessoas com necessidades educativas especiais.

A Educação Especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial é mais frequente em instituições destinadas a acolher deficientes, isto tem sido alvo de críticas, por não promoverem o convívio entre as crianças especiais e as restantes crianças. No entanto, é necessário admitir que a escola regular nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender as diversas necessidades destas crianças. A Educação Especial lida com fenómenos de ensino e aprendizagem diferentes do Educação regular, são vários os profissionais que podem/devem trabalhar na educação especial, como por exemplo o Educador físico, Professor, Psicólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional, Etc.⁶

Como podemos concluir, uma escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa adaptar-se, caso deseje ser inclusivo. Hoje, já se conhecem mais escolas a adaptarem-se e a tornarem-se inclusivas. A criança com necessidades educativas especiais ou a sua família já pode optar mais facilmente sobre onde pretende lecionar o aluno:

- aliviar a carga administrativa do professor, deixando mais tempo livre para dedicar ao ensino e à ajuda a nível individual;
- estabelecer a ponte entre a comunidade e a sala de aula.

Assim, o uso da tecnologia pode despertar em crianças especiais o interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento. A deficiência deve ser encarada não como uma impossibilidade mas como uma força, onde o uso das tecnologias pode desempenhar um papel significativo.

Inclusão educativa e educação inclusiva correspondem a processos diferentes no que diz respeito às práticas que lhes dão suporte. Deste modo, não restam dúvidas quanto ao propósito da legislação portuguesa no que diz respeito à inclusão escolar dos

⁶ Fonte: <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1115276908>

alunos NEE. No Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, à semelhança do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que foi revogado, refere que adequação do processo de ensino e de aprendizagem inclui medidas educativas que promovem a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. (Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro, artigo 16º, ponto 1).

O decreto define um conjunto de medidas educativas, como o apoio pedagógico personalizado, as adaptações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio. (Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro, artigo 16º, nº 2).

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Segundo Ainscow (1998 citado por Rodrigues & Nogueira, 2010) a escola é um lugar que oferece interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. A esta noção de educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva, assim como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas.

Em relação à atitude, o modo como se perspetivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos; quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto da turma; e por último não esquecendo a organização e gestão da escola e turmas que implicam que esta promova a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, gerir as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida, bem como outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia.

São muitos os autores que definem a inclusão e a escola inclusiva. No entanto, todos os autores ligam a inclusão ao acolhimento de alunos ditos “normais”, no mesmo espaço e tempo que alunos com necessidades educativas especiais.

Para Porter (1994 citado por Rodrigues & Nogueira, 2010), a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino em que os alunos com NEE são educados em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são prestado atendimento no ensino e apoio de acordo

com as suas capacidades e necessidades específicas de cada um. A escola inclusiva tem por obrigação satisfazer as necessidades dos alunos, ajustando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adaptados, de uma flexibilização de organização escolar, bem como a utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

A este respeito o autor Correia (2013) sublinha que:

(...) a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende-se, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE significativas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Correia (2013, p. 20).

Avançar no caminho da inclusão, portanto, é ser capaz de identificar barreiras que existam nos centros e que limitam a presença, a participação e a aprendizagem; é conseguir cada vez mais a participação de toda a comunidade, que todos os alunos possam participar e o façam, de igual modo que os pais e professores; uma escola que pretenda ser inclusiva tem que estar muito próxima daquelas pessoas que estão em risco de exclusão e em risco de não alcançar um ótimo rendimento académico.

Em definitivo, a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos Rodrigues (2011).

3.4 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A ESCOLA INCLUSIVA

Já passaram mais de duas décadas da tentativa de implementação do movimento da inclusão e verifica-se que o conceito de inclusão tem sido alvo de confusões constantes, ou seja, tem sido muito mal tratado e incompreendido, arredando-se muitas das vezes do objetivo que lhe deu origem. Esse objetivo é apenas um, “o atendimento

educacional a alunos com NEE, efetuado nas escolas das suas residências e na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.” Correia (2013)

Se o objetivo da inclusão não for atendido, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser deturpado e o oportuno conceito da inclusão pode acabar por significar uma grande confusão e decepção. Mas, para entender melhor o movimento da inclusão é necessário também considerar a educação especial como um aspeto essencial para a concretização da escola inclusiva. Como refere Correia (2013):

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. Correia (2013, p. 19).

Também é em Correia (2013) que encontramos o conceito de escola contemporânea, como resultado de todo o movimento de inclusão surgidos nos anos oitenta do século passado.

A Escola Contemporânea, é a escola para todos e para cada um. Observando a figura 5 podemos ver o Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea.

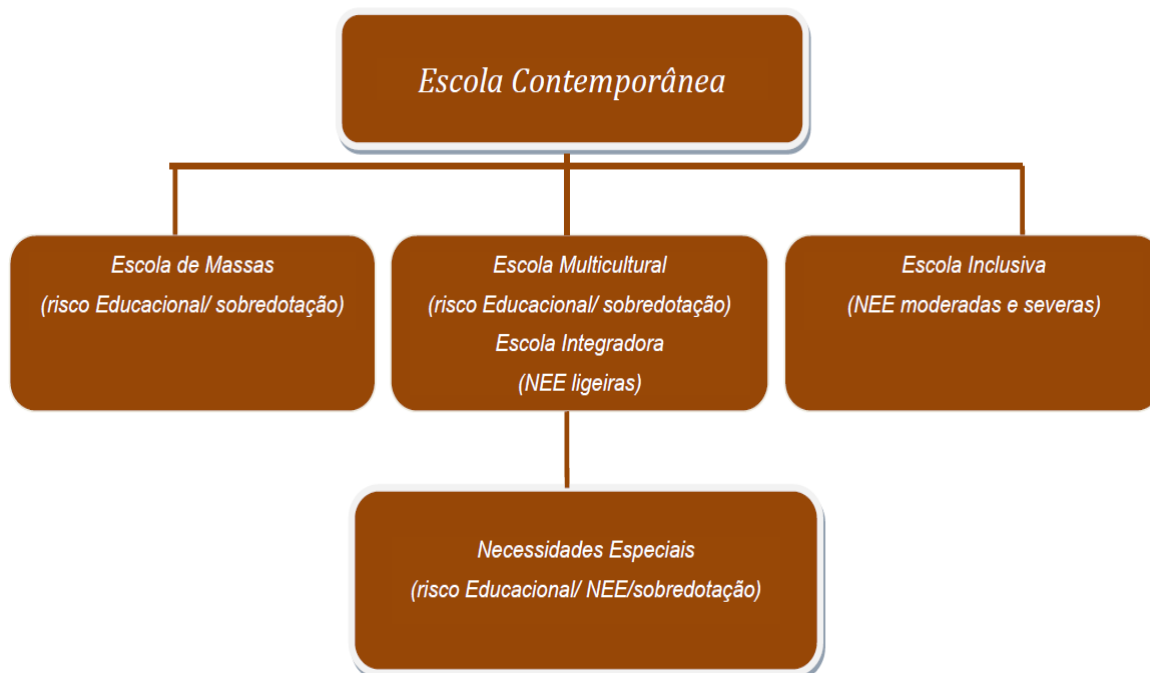


Figura 5 - Ciclo de movimentos que levaram à Escola Contemporânea adaptado por Correia (2013, p. 18).

Na figura 6 está resumido em esquema o conceito de Escola Contemporânea. Assim, a Escola Contemporânea será aquela que consagra alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto dos alunos em risco educacional, sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais. Correia (2013).

Como afirma Correia (2001 citado por Correia 2013) com a filosofia da inclusão, o que se pretende é que aprendam juntos, respeitando a sua diversidade:

(...) o conjunto das diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experienciais adquiridas, capacidades e condições orgânica e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. Correia (2001 citado por Correia 2013, p. 22).

Podemos então verificar que é o conceito da diversidade “que dá forma á chamada Escola Contemporânea, onde por via da regra, diríamos encontrar todos os alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem em conjunto”. Correia (2013)



Figura 6 - Escola Contemporânea adaptado por Correia (2013, p. 22).

3.5 Um Modelo para a Inclusão

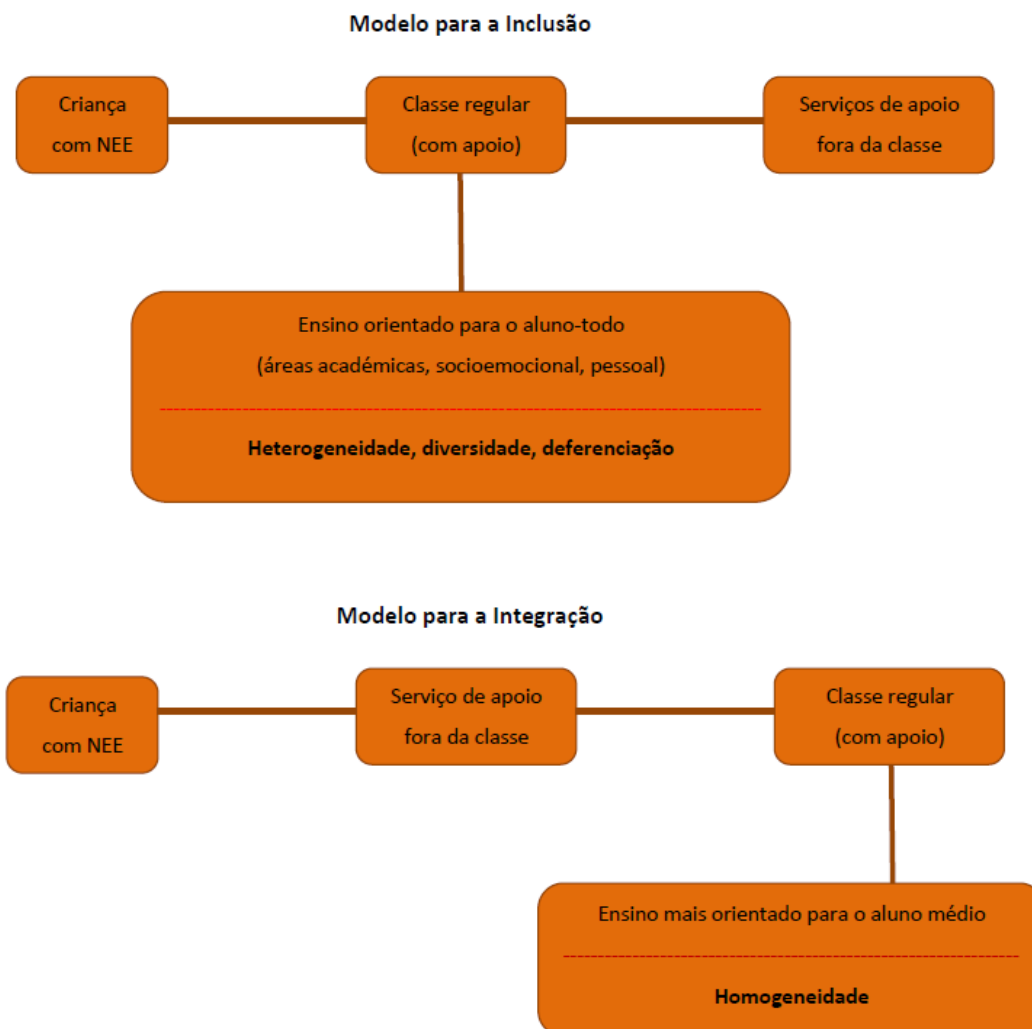


Figura 7 - Modelos adotados pela inclusão e pela integração adaptado por Correia (2013, p. 25).

A figura 7 representa num esquema simplificado o modelo de inclusão e modelo de integração. Podemos então verificar que, no caso do modelo inclusivo, o ensino é dirigido para o aluno visto como um todo, integrado em três áreas de desenvolvimento essenciais (académico, socio emocional e pessoal) e tendo por suporte as suas características e necessidades. A classe regular deste modelo é um local onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores importantes que se deve considerar. O mesmo autor referido anteriormente refere que neste modelo inclusivo não há lugar para a homogeneidade,

como acontece no modelo integrador, em que o ensino é mais dirigido para o aluno médio. No modelo integrador o aluno com NEE recebe mais serviços de apoio diretos do que indiretos e fora da classe regular, mesmo quando a sua condição o não exige. O modelo inclusivo, pelo contrário, parte do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que, sempre que a problemática o exija, se possa considerar um conjunto de tarefas que levem a um apoio fora da classe regular. O aluno com NEE, neste último modelo, é colocado num contexto onde a sociedade é responsabilizada pela mudança, uma vez que não é a sua condição específica a ser considerada, mas também, e principalmente, os ambientes onde ele interage, em que os aspetos sociais podem criar sentimentos permanentes de incapacidade, colocando-o sempre em situações de desvantagem. Correia (2013)

Modelo de Atendimento à Diversidade

São vários os discursos sobre que modelo adotar na inclusão, que vão desde o discurso normativo, clínico ou psicopedagógico, o social e o educacional. Na nossa opinião, e como educadores que somos, é este último discurso, porque para além do respeito que, sem dúvida, teremos de ter pelos direitos dos alunos, haverá também que considerar que tipo de resposta educativa será o mais apropriado às suas características e necessidades. Deste modo, somos da opinião que será o discurso mais inclinado para a resposta às necessidades educativas (académicas e sociais) aquele que melhor se coadunará às necessidades dos alunos com NEE.

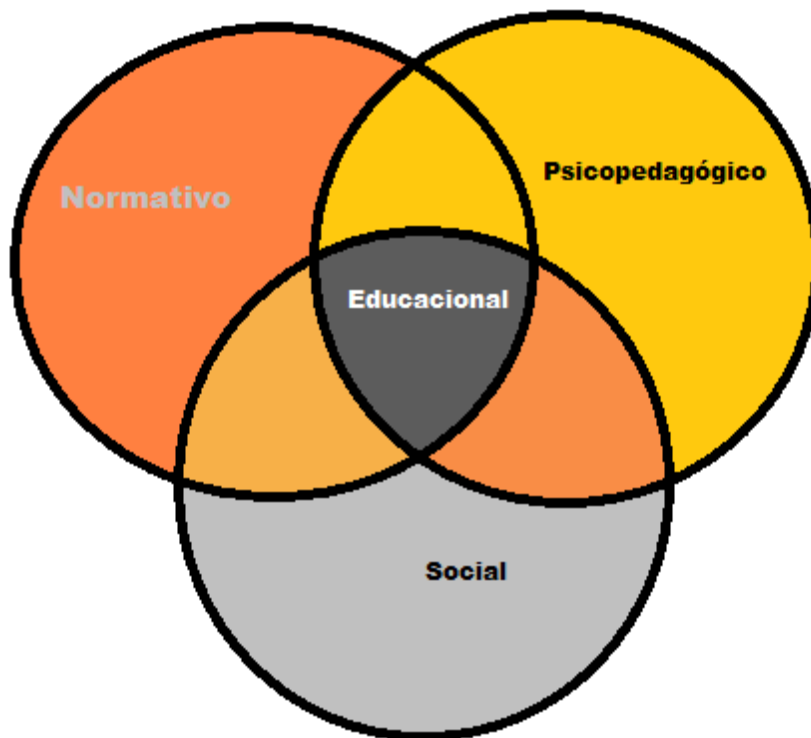


Figura 8 - Discurso Educacional adaptado por Correia (2013, p. 27).

Este discurso educacional que reflete uma interação do discurso legislativo, psicopedagógico e social (ver figura 8) não tem como propósito representar uma forma correta ou incorreta de responder às necessidades dos alunos com NEE, mas, sim, o objetivo de considerar que qualquer um dos discursos tem um lugar efetivo no que diz respeito a atendimento eficazes a alunos com NEE. Correia (2013)

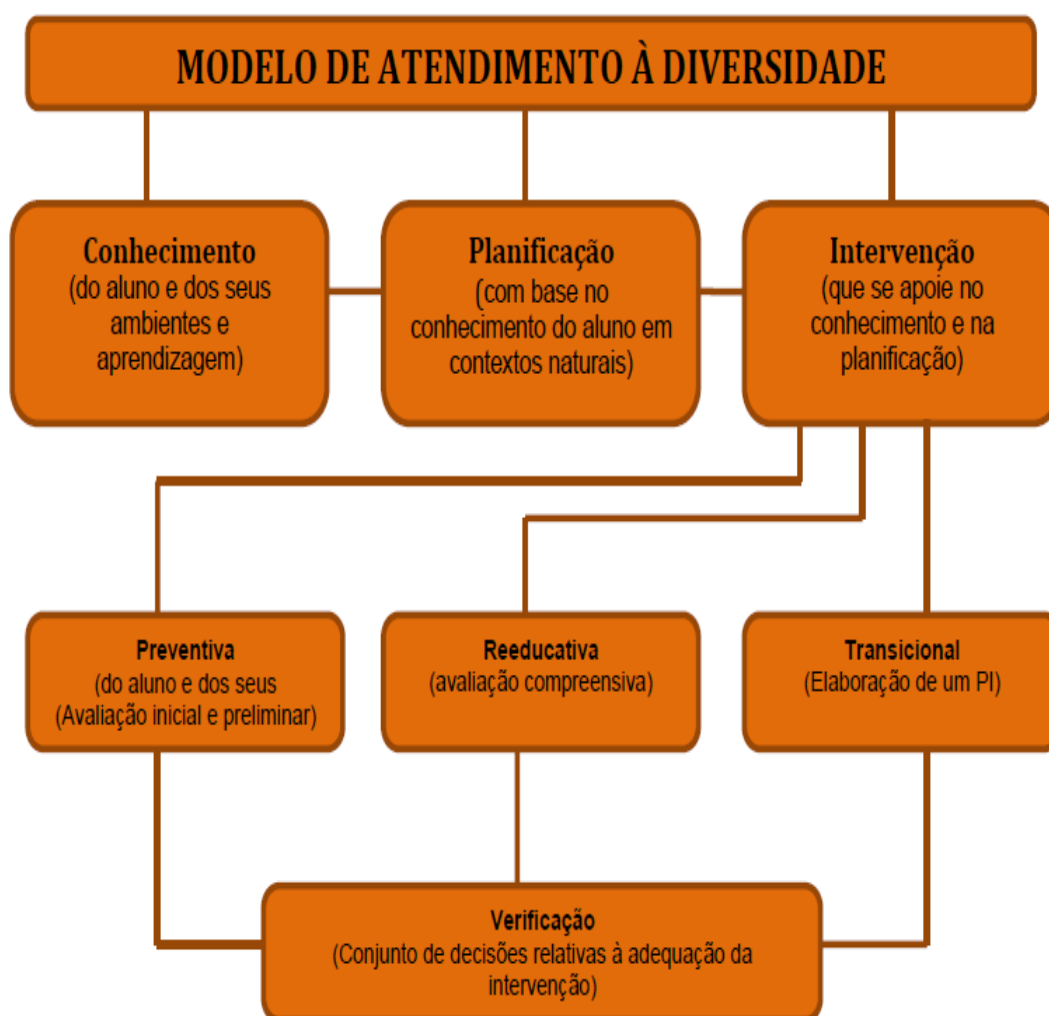


Figura 9 - Modelo de atendimento à diversidade adaptado por Correia (2013, p. 27).

O modelo de atendimento à diversidade (MAD) tem por suportes quatro componentes fundamentais: o **conhecimento** do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem, a **Planificação** apropriada com base nesse conhecimento, a **Intervenção** adequada que se apoia nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação) e por último a **verificação**, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno. Correia (2013).

O autor Correia (2013) denominou a primeira etapa deste modelo por **conhecimento**. Esta etapa integra a identificação do aluno, os seus estilos de

aprendizagem, os seus interesses, as suas competências e as suas necessidades com o fim de se determinarem os níveis atuais de realização académica e social (competências adquiridas). Esta etapa, diz, ainda, respeito, à análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (académicos, socio emocionais, comportamentais e físicos).

A segunda etapa é designada pelo mesmo autor por **planificação**, e refere-se a uma etapa de preparação para a intervenção e onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e os seus ambientes de aprendizagem.

A terceira etapa deste modelo é a **Intervenção**. Esta etapa inclui a três fases essenciais: uma preliminar, de carácter preventivo; outra de compreensiva, de carácter educacional; e ainda outra de carácter transicional. Correia (2013).

No que diz respeito à fase preliminar, ou seja, a elemento preventivo da intervenção, ela encara dois procedimentos, um primeiro, como dever do professor de turma, designada por intervenção inicial, e um segundo, designado por intervenção preliminar, que para além do professor de turma pode recorrer a outros profissionais de educação (o professor de educação especial e o psicólogo educacional).

A intervenção inicial baseia-se na identificação dos alunos que estejam a observar problemas de aprendizagem no início do ano escolar e na complementaridade do ensino a nível individual o de um pequeno grupo. Por outro lado, a intervenção preliminar, apoia em estratégias demonstradas pela investigação, ou seja, o ensino direto, tendo como primeiro objetivo minorar ou até suprimir os problemas de aprendizagem que o aluno está a observar, tendo, assim, evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial. Neste momento do modelo, todo o trabalho colaborativo entre educadores ou professores de turma e de educação especial e qualquer outros técnicos que se julguem necessários, a título consultivo, devem congrega os seus esforços. Correia (2013).

Caso o aluno não esteja a ter sucesso, então os pais devem ser contactados e deve-se passar à componente seguinte, ou seja, a componente intervenção reeducativa, que se apoia numa avaliação compreensiva, mais exaustiva e mais completa que a intervenção preliminar, que pretende traçar o perfil do aluno com base no funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde interage. Pressupondo a elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI). Correia (2013).

E a última fase do modelo o autor Correia (2013) denomina-a por intervenção transicional. Esta fase final, apesar de ainda não estar muito integrada nas nossas escolas, é muito importante, pois esta está ligada à preparação dos alunos para o mundo do trabalho e respetiva inserção na sociedade. Assim, esta fase diz respeito aos

programas dirigidos aos alunos que não estejam atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade, catorze ou mais anos, e ainda devido aos seus problemas de aprendizagem, geralmente acentuados, necessitam um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral.

São então elaborados os chamados Programas de Transição Individualizados (PIT).

Programas de Transição Individualizados (PIT) não só fazem apelo a adaptações curriculares significativas e generalizadas e ao ensino e aprendizagem em cooperação, como também podem o envolvimento do aluno em atividades comunitárias, devendo-lhe ser facilitada uma atenção muito especial em termos globais. (Correia, 1999, Kauffman & West et al, 1999 citado por Correia, 2013, p. 28).

A equipa multidisciplinar deve planejar práticas que ajudem o aluno na transição da escola para uma nova etapa da sua vida. Deste modo, estas práticas devem ajudar o aluno a compreender as suas áreas fortes e as suas necessidades, bem como proporcionar-lhe os apoios de que necessita para este possa atingir o sucesso na integração social e um lugar no mercado do trabalho. Correia (2013).

Deste modo, facilmente concluímos que a fase de intervenção transicional a interdisciplinaridade exige o envolvimento da comunidade onde está inserido o aluno. Sem este envolvimento comunitário os objetivos propostos no PIT serão difíceis de atingir. Correia (2013).

O MAD apresenta ainda uma outra componente, denominada por verificação, cujo objetivo é indagar se a programação educacional considerada foi a mais apropriada para responder às necessidades educativas do aluno, ou, se o não foi, conceder um outro de respostas educativas mais adequadas a essas necessidades.

O MAD chama a atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a observar problemas nas suas aprendizagens, certificando-se que ele vai receber os apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas na investigação Correia (2003, Gresham, 2002, Heward, 2006 citado por Correia 2013).

CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A INCLUSÃO

4.1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa tem sido descrita por muitos autores como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula.

Sprinthall e Sprinthall (1993 citado por Tavares, 2013) definem-na, não como uma única técnica, mas uma “mistura” de “técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação”. Os mesmos autores explicam que o destaque deve ser colocado na interdependência entre os membros da aula atribuindo notas e reforços aos desempenhos do grupo, na medida em que a meta individual só pode ser alcançada quando todos os indivíduos do grupo consigam atingir as metas.

A probabilidade de recompensa está positivamente associada de forma que, à medida que a situação pessoal de cada um melhora ou piora, o mesmo acontece em relação aos outros a ponto de se eu ganhar, tu ganhas e se eu perder, tu perdes. Sprinthall e Sprinthall (1993 citado por Tavares, 2013, p. 312)

Também o autor Meijer (2003, citado. por Tavares, 2013), apresenta como elementos importantes para a implementação de abordagens cooperativas à aprendizagem “objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” – na sua opinião, os meios mais eficazes “para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes”.

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino e aprendizagem em cooperação. (correia, 2013, p. 35).

Estes e outros autores defendem, assim, que tais procedimentos encorajam a participação de todos os alunos e têm como resultado um melhor desempenho académico. Para além dos ganhos cognitivos para todos, sublinha-se que “quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula” e que as mesmas “conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca,

especialmente entre as crianças menos capazes” Sprinthall e Sprinthall (1993, citado por Tavares, 2013).

A metodologia de ensino aprendizagem cooperativa é ainda pouco explorada e timidamente adotada pela grande parte dos educadores e professores. Esta metodologia é reconhecida por múltiplos autores, como um meio e não como um fim para a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais para que seja realizada uma aprendizagem de qualidade. Os alunos têm um papel de extrema importância no próprio processo de aprendizagem, pois uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa centraliza na partilha e consequente aquisição de conhecimentos pelos próprios alunos.

Entre o vasto e diversos métodos de ensino existentes, o método de ensino mais utilizado nas escolas portuguesas liga-se com a existência de uma figura central de transmissão de conhecimentos, o professor, e com os recetores de toda a informação, os alunos. Este método, frequentemente denominado por ensino tradicional, deixa de fora a partilha de conhecimentos entre alunos e a construção de ideais como a socialização, a colaboração, a entreajuda e a cooperação em prol de um objetivo comum, possibilitando o desenvolvimento de um enorme individualismo e competitividade entre os alunos.

Os autores Lopes & Silva (2009, citado por Jacó, 2012), opinam que o trabalho realizado pelos alunos que estão sujeitas ao método de ensino tradicional faz com que estas não vivenciem experiências de trabalho de cooperação e de partilha de responsabilidades, não conseguindo, desta forma, estabelecer um conjunto de relações positivas entre todos os elementos do grupo. Para que o ensino tradicional não seja considerado um fator de exclusão, de individualidade e competitividade, os mesmos autores citados anteriormente sustentam que:

(...) num contexto de diversidade, a qualidade educativa (...) relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem.” Lopes & Silva (2009, citado por Jacó 2012, p. 6).

Consequentemente, seguindo ainda uma perspetiva educacional, “na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade

individual e de interdependência positiva: os objetivos só são alcançados se e só se todos os atingirem”. Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012)

Desta forma,

(...) com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, citado por Jacó 2012, p. 6).

A aprendizagem cooperativa é, assim, suscetível de ser utilizada como método educacional, em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino universitário. Balkcom citado por Jacó 2012, p. 6) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser compreendida como uma “(...) estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto.

Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização”. Segundo Abrami et al. (1996, citado por Jacó 2012, p. 6), a aprendizagem cooperativa supera os objetivos e as aprendizagens que se realizam quando se trabalha em grupo segundo o modelo de ensino tradicional. Num grupo de trabalho cooperativo, “(...) as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para a realização da tarefa pedida”.

Fontes & Freixo (2004 citado por Jacó 2012) mencionam a aprendizagem cooperativa como um método de trabalho que permite a tomada de consciência de três grandes aspetos educacionais: a existência de um objetivo comum, a necessidade de empenho por cada elemento do grupo individualmente para o alcance de um resultado comum ao grupo e o reconhecimento e a valorização de cada empenhamento individual pelos restantes elementos do grupo.

Deste modo, podemos concluir que da aprendizagem cooperativa fazem parte uma vasta panóplia de métodos de ensino e de atividades possíveis de serem concretizadas em pequenos grupos de alunos, com o principal objetivo de partilhar conhecimento entre eles, havendo, desta forma, um desenvolvimento cognitivo e social dos elementos que compõem esses grupos de reduzida dimensão.

Vygotsky (1991, citado por Jacó 2012) considera, desta forma, que os alunos podem “(...) aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos”.

A aprendizagem cooperativa é um processo cíclico e em espiral, onde os alunos participam ativamente no próprio processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial a existência de quatro perspetivas teóricas que, de acordo com Slavin (1995, citado por Jacó 2012), fundamentam os resultados desta metodologia de ensino e aprendizagem: perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento e perspetivas cognitivas de elaboração.

As perspetivas de motivação partem do pressuposto de que os alunos que atuam de acordo com este método só irão atingir os seus objetivos pessoais se e só se os objetivos do grupo forem também atingidos.

Desta forma, existe toda uma coesão social, isto é, uma forte união do grupo de trabalho, onde cada elemento incentiva e ajuda os outros de forma a alcançarem o sucesso do grupo e o sucesso individual de cada elemento do grupo. O facto de os alunos trabalharem e aprenderem em conjunto também possibilita que, através da interação e da troca de informações, cada um deles solidifique e domine certos conceitos fundamentais para a sua aprendizagem, sendo que tanto aprende o aluno que desenvolve o assunto, como os restantes colegas que escutam a sua explicação.

4.2 COMPONENTES ESSENCIAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa vai para além do simples facto de desenvolver um trabalho de grupo. Por detrás de todo o trabalho realizado em grupo, existem cinco grandes componentes essenciais de aprendizagem que permitem afirmar que um determinado grupo de trabalho é verdadeiramente cooperativo.

Essas componentes essenciais da aprendizagem são a interdependência positiva, a responsabilidade individual e em grupo, a interação estimuladora, preferencialmente realizada face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo. Lopes & Silva (2008 citado por Jacó, 2012).

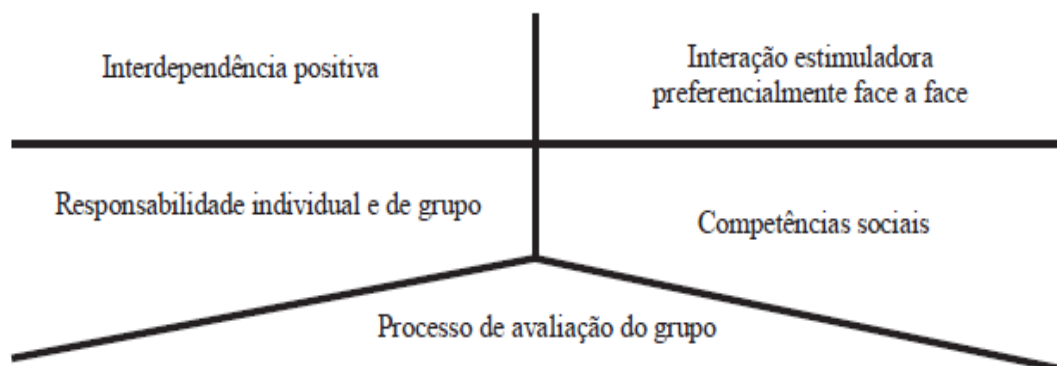


Figura 10: Componentes essenciais da aprendizagem cooperativa adaptado por Lopes & Silva (2008 citado por Jacó, 2012, p. 8).

Interdependência positiva

A interdependência positiva refere-se ao conjunto de relações de trabalho em grupo na qual os alunos se entreeajudam para aprender e que levam ao sucesso na aprendizagem de todos os elementos do grupo. Como referem os autores Lopes & Silva (2009 citado por Jacó 2012, p. 8):

(...) a interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso. (...) Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem (...).

Como referimos anteriormente só se verifica a aprendizagem cooperativa se existir a componente da interdependência positiva entre todos os elementos do grupo, independentemente da forma como esta se apresenta.

A interdependência positiva pode ocorrer de cinco formas diferentes: interdependência de finalidades, de recompensa, de tarefa, de recursos ou de papéis (Freitas & Freitas, 2002 citado por Jacó 2012).

Para estes autores a interdependência de finalidades refere-se a uma situação em que todos os elementos do grupo se aplicam e trabalham em conjunto para um objetivo comum, em que a participação de todos é essencial para que esse objetivo seja atingido.

Relativamente à forma de interdependência de recompensa esta pode apresentar diversas vertentes, conforme for a recompensa ou o prémio que cada grupo terá, quando alcançados os seus objetivos e se o trabalho tiver sido realizado com a cooperação e empenho de todos os elementos. Desta maneira, as recompensas podem variar entre a obtenção de certificados por cada um dos elementos do grupo ou a possibilidade do grupo realizar uma atividade dinâmica e pretendida por eles todos.

Quanto à interdependência de tarefa esta forma de interdependência positiva apresenta-se sempre que cada elemento do grupo participa ativamente e de uma determinada maneira na realização da mesma tarefa. Já na forma de interdependência de recursos, tal como o nome refere, cria uma ou mais situações em que cada elemento do grupo contém um material específico e, todos em conjunto, trabalham para executar e finalizar uma determinada tarefa. Na interdependência de papéis ocorre sempre que existe uma função específica para cada um dos elementos do grupo, função essa dependente das remanescentes funções dos colegas.

Os autores, Johnson & Johnson (1999 citado por Jacó 2012) referem que:

(...) que a interdependência positiva proporciona o contexto no qual se promove a interação, que o sentimento de espírito de grupo e a interação interpessoal entre estudantes não produz um maior sucesso académico a não ser que a interdependência positiva seja claramente estruturada, que a combinação de interdependência de objetivo e recompensa aumenta o sucesso em relação à situação de interdependência sem mais e que a interdependência de recursos não aumenta o sucesso académico a menos que esteja também presente interdependência de objetivos. Johnson & Johnson (1999 citado por Jacó, 2012, p. 9).

Assim, através de uma atividade realmente cooperativa, cria-se um ambiente de união no qual todos os alunos apenas alcançarão o sucesso enquanto grupo se cada um deles alcançar o êxito e vice-versa.

Responsabilidade individual e de grupo

Num grupo de trabalho cooperativo, é indispensável que cada um desempenhe a sua tarefa na perfeição, para o sucesso de todo o grupo. Deste modo, a responsabilidade individual e de grupo é considerada como o compromisso de atingir os objetivos a que todos os elementos do grupo se propuseram enquanto elemento individualizado e enquanto elemento do grupo. Mais importante do que o grupo ser avaliado positivamente enquanto grupo, é a existência da avaliação de cada elemento de forma individual, para que os objetivos enquanto grupo sejam assim alcançados.

De acordo com Lopes & Silva (2009):

(...) a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão (...). Lopes & Silva (2009 citado por Jacó 2012, p. 10).

A responsabilidade individual é facilitada por fatores como a formação de pequenos grupos de trabalho (grupos de três ou quatro elementos), a realização de testes individuais, onde cada aluno possa ser devidamente avaliado, o questionamento de perguntas orais ou o debate oral entre todos os elementos do grupo, com o objetivo de verificar o domínio de todos os temas por todos os elementos do grupo ou a observação diária ou periódica do desenvolvimento do trabalho de grupo, como refere os autores Johnson & Johnson (1999, 2002 citado por Jacó, 2012)

A responsabilidade individual não é mais do que avaliar os objetivos conseguidos em grupo face ao contributo e esforços individuais de cada um dos elementos que compõem o grupo.

Interação estimuladora preferencialmente face a face

Esta componente da aprendizagem cooperativa pode ser definida, basicamente, como uma ferramenta de trabalho que permite a possibilidade de os alunos trabalharem em conjunto, de forma a atingirem o sucesso a nível individual e coletivo e de forma a desenvolverem relações interpessoais entre eles. Para tal, é necessário que todos os

elementos do grupo se posicionem frente a frente, de modo a que todos observem as caras uns dos outros.

A melhor disposição dos elementos grupo será certamente em redor de uma mesa redonda, desta maneira cada elemento do grupo conseguirá observar os restantes e será facilitada a comunicação entre todos. Desta forma, será maior a probabilidade de cada elemento de ouvir e de ser ouvido com atenção, de ajudar e ser ajudado nas dificuldades sentidas e transmitidas por cada elemento do grupo, de enaltecerem o trabalho uns dos outros e de fornecerem um feedback positivo para alcançarem os objetivos a que se propuseram enquanto grupo e enquanto elementos individuais. (Lopes & Silva, 2009).

Competências sociais

As competências sociais abrangem um amplo conjunto de competências que permitirão aos alunos aprender a trabalhar em grupo. São o caso das competências interpessoais, de colaboração ou grupais. A aprendizagem apenas é completamente cooperativa se, para além de haver um progresso ao nível da aquisição de conteúdos básicos de aprendizagem nos alunos, estes também desenvolvam técnicas necessárias para trabalhar em equipa.

Em Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012) são apresentadas um conjunto de ações como exemplos de competências sociais: “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros, etc...”.

Os mesmos autores referidos anteriormente apresentam três métodos para a transmissão das competências sociais para a educação pré-escolar, são eles: a utilização e exploração da Tabela em T, o jogo da taça dos berlindes ou a demonstração de feedback sempre que surgir uma oportunidade.

A tabela em T, inicialmente proposta por Johnson, Johnson & Holubec (1999 citado por Jacó, 2012), consiste no desenho em grande da letra T numa cartolina. Na parte de cima da letra T, ou seja, ao longo da linha horizontal da letra T, a educadora/professora define uma competência social específica, como por exemplo o escutar atentamente.

Já no lado esquerdo da linha vertical da letra T são definidas diversas ações que as crianças podem realizar para a interiorização dessa mesma competência.

No lado direito da linha vertical da letra T são, por sua vez, definidas palavras-chave ou pequenas frases que os alunos possam falar e que transmitem as suas ações. A tabela abaixo indicada revela um exemplo de uma tabela em T.

| Escutar atentamente | |
|--------------------------------------|---------------------------------------------|
| <i>Ações</i> | <i>Palavras-chave ou frases</i> |
| Estar sossegado | Podes começar. |
| Estar com atenção | Agora é a tua vez. |
| Esperar que o outro termine de falar | Eu falo depois do meu colega; Eu espero. |

Figura 11 - Exemplo de Tabela em T para a educação pré-escolar adaptado por Lopes & Silva, 2009 citado por Jacó 2012, p. 12).

Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012) apresenta os jogos como uma outra estratégia muito empregada na educação pré-escolar e, para além de serem muitíssimo divertidos e atrativos para as crianças, são também um meio para que estas desenvolvam as suas competências sociais e de interação.

Para o 1º ciclo do ensino básico, Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012) sugerem a formação de trabalhos de grupo como estratégia do desenvolvimento das competências sociais.

Processo de avaliação do grupo

O processo de avaliação do grupo é o último elemento essencial para uma aprendizagem cooperativa. Esta tem em conta todo o processo realizado pelo grupo durante toda atividade cooperativa, quer ao nível das competências sociais que o grupo conseguiu, quer ao nível das aprendizagens escolares efetuadas. Durante o processo de avaliação, todos os membros do grupo não deverão esquecer que é necessário utilizar as competências sociais e a responsabilidade individual para que a reflexão e avaliação

sejam benéficas e os ajude em trabalhos futuros. Tal como defendem Johnson & Johnson (1999) a avaliação de todo o grupo e do seu trabalho pode ser encarada como:

(...) a reflexão numa sessão em grupo para: descrever quais as ações que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais as que devem ser mudadas (...). Johnso & Johnson (1999 citado por Jacó 2012, p. 13).

4.3 VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Embora a aprendizagem cooperativa assente numa metodologia de ensino e aprendizagem que pretende potenciar todas as capacidades dos alunos, pode, ao mesmo tempo, ocorrer riscos, por vezes desnecessários, que poderão prejudicar a obtenção das suas competências.

Como principal desvantagem o autor Slavin (1983, citado por Lopes & Silva, 2009) aponta a “dispersão de responsabilidade”, facto que pode acontecer se os elementos do grupo que possuem uma maior compreensão sobre um determinado tema ignorarem os elementos que apresentam maiores dificuldades na compreensão desse mesmo tema. Deste modo, não existirá a chamada partilha de conhecimentos nem o trabalho em conjunto para se atingir os objetivos do grupo. Assim, somente os elementos com maior compreensão irão realizar a tarefa pedida pelo educador/professor, enquanto os restantes elementos não participam ativamente na resolução da tarefa.

Fraile (1998 citado por Jacó 2012, p. 15) também considera que existem outros fatores que podem dificultar e conduzir ao fracasso da aprendizagem cooperativa:

- Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes.
- A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem.
- Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados.
- A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio afetivas

No que respeito aos benefícios da aprendizagem cooperativa, são vários os autores que defendem inúmeras vantagens desta metodologia de ensino/aprendizagem.

Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012) agruparam as vantagens da aprendizagem cooperativa em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação.

O quadro abaixo apresenta as principais vantagens da aprendizagem cooperativa nessas quatro grandes categorias (adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 50):

| VANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA | |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sociais | <ul style="list-style-type: none">- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;- Encoraja a responsabilidade pelos outros;- Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;- Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas;- Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;- Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;- Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno. |
| Psicológicos | <ul style="list-style-type: none">- Promove o aumento da autoestima;- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;- Encoraja os alunos a procurarem ajuda e a aceitarem a tutoria dos outros colegas. |
| Académicos | <ul style="list-style-type: none">- Desenvolve as competências de comunicação oral;- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;- Melhora o rendimento escolar;- Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;- Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros. |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none">- Proporciona diversas formas de avaliação alternativas, como por exemplo, a observação do grupo e avaliações individuais escritas;- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente. |

4.4 MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Para muitos autores a aprendizagem cooperativa deve ser o método de aprendizagem que deverá predominar dentro da sala de aula. Pois com este método, as crianças não só alcançam o seu sucesso escolar e desenvolvem as suas aprendizagens, como também criam um ambiente favorável à alegria e bem-estar geral, tornando os conceitos como a tolerância, a interajuda, o respeito pelo próximo e a cooperação em prol de um ou mais objetivos comuns, sempre presentes nelas próprias e nos restantes colegas. No fundo, a metodologia da aprendizagem cooperativa defende a utilização da cooperação ao invés da competição no desenvolvimento pessoal, social e intelectual das crianças.

Contudo, existe uma vasta panóplia de métodos de aprendizagem cooperativa. Todos eles são caracterizados por serem bastante flexíveis e suscetíveis de serem aplicados em diversas situações de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e adaptáveis às necessidades do grupo/turma.

Como tal, é necessário que o educador/professor tenha em consideração os principais obstáculos e desafios a vencer para aperfeiçoar todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças e saiba adequar, da melhor forma possível, as atividades e os diferentes métodos ao grupo/turma (Lopes & Silva, 2009 citado por Jacó, 2012).

Ainda de acordo com Lopes & Silva (2009 citado por Jacó, 2012) as atividades cooperativas que sejam planeadas com este método permitem, após a implementação, ao educador e professor refletirem sobre todo o desenrolar das mesmas e nos aspetos que deveriam ser melhorados.

Esta reflexão, por sua vez, poderá e deverá ser realizada em conjunto com as crianças, para que estas também tomem consciência dos aspetos positivos e menos positivos das atividades. Lopes e Silva (2008, 2009 citado por Jacó, 2012) apresentam, nas duas obras, um conjunto de métodos cooperativos facilmente aplicáveis por qualquer educador ou professor na sua sala.

Naturalmente existe a necessidade de se considerar a frequência e a forma da aplicação destes métodos de aprendizagem cooperativa, de modo a que as atividades não se tornem monótonas nem demasiado facilitadas ou complexas para as crianças. É necessário também ponderar sobre qual o melhor tipo de grupo que se pode formar para

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Para Sanches (2011) a inclusão mostra-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente, quer no respeito de si próprio e pelo outro e, quer numa construção contínua que faça sentido para cada um (no contexto sócio cultural em que se insere). A Educação Inclusiva é missão da sociedade em geral e da escola em particular.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é hoje uma realidade prática comum nas escolas. Deste modo, a inclusão diz respeito a toda a comunidade educativa. Os alunos sem necessidades educativas especiais são, neste processo, um elemento indispensável para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo bem-sucedido.

Como sabemos, o indivíduo deficiente nem sempre foi olhado da mesma maneira, a sua inclusão na sociedade depende da época e contexto social. Durante muito tempo, foram muitos os fatores socioculturais como o abandono, a ignorância e o medo, que isolaram as pessoas com deficiência, protelando o seu desenvolvimento e a sua inclusão na sociedade. Para se chegar à situação atual de inclusão de crianças e jovens com deficiência foram necessárias que na sociedade se operassem profundas mudanças. A escola, como um espaço para todos, desempenha um papel fulcral em todo o processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois a inclusão começa na escola e pretende-se que se transponha para a comunidade. Só com uma escola inclusiva e educação inclusiva se pode atingir os objetivos proclamados e assumidos na Declaração de Salamanca.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência (...). (Unesco,1994, p. 6).

Em termos da problemática o projeto insere-se no estudo da inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, o nosso estudo assenta na investigação das atitudes manifestadas pelos alunos do ensino regular secundário e os outros níveis de ensino (2º e 3º Ciclo) face à inclusão de alunos com NEE nas turmas do

ensino regular. O problema de Estudo é: “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular”.

5.2 OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral para o presente estudo de investigação consiste em analisar e comparar as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão escolar dos seus pares com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas do ensino regular, nos diferentes ciclos de escolaridade (2º ciclo, 3º ciclo e Secundário).

Pretende-se conhecer as atitudes que, na generalidade, a amostra em estudo adquire e qual a sua perceção sobre esta problemática, contribuindo com os resultados obtidos para uma reflexão de todos os envolventes no processo de inclusão.

5.3 HIPÓTESES DE ESTUDO E VARIÁVEIS DE ESTUDO

Como forma de encontrar respostas para este estudo, formularemos algumas hipóteses, apresentadas seguidamente, a partir das quais orientaremos a nossa pesquisa. Pretende-se assim, analisar a associação entre a variável nível de ensino e algumas dimensões que categorizam o questionário aplicado neste estudo.

- **1H1:** As atitudes dos alunos do Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regulares.

Variável Independente (VI) – Níveis de Ensino (Secundário e outros Ciclos – 2º e 3º Ciclo de ensino).

Variável dependente (VD) - Atitudes dos alunos face à Inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular;

- **2H1:** As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face às desvantagens da inclusão dos seus pares com NEE nas turmas regulares, são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;

Variável Independente (VI) – Níveis de Ensino (Secundário e outros Ciclos – 2º e 3º Ciclo de ensino).

Variável dependente (VD) - Atitudes dos alunos face às desvantagens Inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular;

- **3H1:** As atitudes dos alunos do género feminino face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;

Variável Independente (VI) – Níveis de Ensino (Secundário e outros Ciclos – 2º e 3º Ciclo de ensino).

Variável dependente (VD) - Atitudes dos alunos do género feminino face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular.

- **4H1:** As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à inclusão dos seus pares com NEE na aprendizagem cooperativa são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;

Variável Independente (VI) – Níveis de Ensino (Secundário e outros Ciclos – 2º e 3º Ciclo de ensino).

Variável dependente (VD) - Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na aprendizagem cooperativa nas turmas do ensino regular.

- **5H1:** As percepções dos alunos do Ensino Secundário face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular;

Variável Independente (VI) – Níveis de Ensino (Secundário e outros Ciclos – 2º e 3º Ciclo de ensino).

Variável dependente (VD) - percepções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares.

5.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O universo representativo da amostra é de 223 alunos⁷, do 2º ciclo, 3º ciclo 3e secundário do Agrupamento de Escolas do Centro – Vila de Rei.

A dimensão da amostra é de 206 alunos. Tipo de amostragem **não probabilística** de **conveniência** (são escolhidos indivíduos de grupos que já existem ou que estão disponíveis para participarem no estudo). Dos 206 inquiridos 54 são do 2º ciclo, 112 do 3º ciclo e 40 do ensino secundário.

5.5 DESENHO DO ESTUDO

Este estudo utiliza um método de investigação quantitativo, pois resulta da aplicação de um questionário e tem como principal objetivo descrever as variáveis em questão, verificando a relação existente entre elas.

5.6 INSTRUMENTOS

A recolha de dados será realizada através de um questionário previamente elaborado que se intitula “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE.

O questionário está dividido em duas partes (1ª parte – Dados biográfico e 2ª parte – *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE*).

Deste modo, na primeira parte do questionário são recolhidos dados como: idade; género e nível de ensino, visando recolher os dados biográficos de cada inquirido e assim fazer uma caracterização mais precisa da amostra.

Na segunda parte do inquérito são formuladas 24 questões de resposta fechada, categorizadas em quatro fatores (Socialização dos alunos com NEE; Práticas pedagógicas; Rendimento escolar e Perceção das atitudes dos professores; todas elas analisadas do ponto de vista dos alunos sem NEE.

No nosso questionário utilizámos a escala de LIKERT (tipo 5). Com esta escala pretende-se recolher distintos tipos de juízos individuais, correspondentes a reações com condutas possíveis, opiniões, etc., relacionadas com as atitudes que se pretende avaliar.

Características desejáveis dos itens a incluir na escala de atitude de Likert:

⁷ Fonte: Direção Geral de Estatística e Ciência, do Ministério de Educação e Ciência de 20 de janeiro – é o órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística (INE) para a produção de estatísticas oficiais da educação.

- ter uma linguagem simples, clara e direta;
- cada frase deve conter apenas uma ideia;
- as frases devem ter a forma de afirmações simples e não compostas ou complexas;
- Evitar frases que possam ser interpretadas em mais do que um sentido;
- Evitar frases óbvias, que são suscetíveis de serem aprovadas por quase todas as pessoas ou quase nenhuma.

5.7 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS / TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Para a construção da base de dados e consecutivamente para o seu tratamento, utilizou-se o programa estatístico “SPSS”, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 19.

Num primeiro momento do trabalho realizou-se uma Análise Univariada dos Dados, pois apenas se analisa uma variável de forma independente das outras. As técnicas de estatística descritivas utilizadas para este primeiro momento foram:

- determinação das principais medidas de localização centrais:
 - Média (M): é o quociente entre a soma de todos os valores observados e o número total de observações;
 - Mediana: é o valor (pertencente ou não à amostra) que a divide ao meio, isto é, 50% dos elementos da amostra são menores ou iguais à mediana e os outros 50% são maiores ou iguais à mediana;
- Determinação de algumas medidas de dispersão:
 - Máximo (Máx): é o maior valor de um conjunto de dados;
 - Mínimo (Mín): é o menor valor de um conjunto de dados;
 - Desvio-padrão (DP): é a raiz quadrada da variância, sendo esta o desvio em torno da média de um conjunto de dados;
 - Amplitude amostral (I) é a diferença entre o valor máximo e o valor mínimo da amostra;
- Coeficiente de Skewness (S) é um coeficiente de assimetria da amostra, se igual a 0, indica que a distribuição da amostra é simétrica (média=moda=mediana), se inferior a zero, indica que a distribuição da amostra é assimétrica negativa (moda é superior à média e mediana ou seja, existe uma maior concentração de valores em valores mais

altos) e se for superior a zero indica que a distribuição da amostra é assimétrica positiva (moda é inferior à média e mediana, existe maior concentração de valores em valores mais baixos).

- Coeficiente de Kurtosis (k) é um coeficiente de achatamento da amostra, se igual a zero (ou próximo de $\pm 0,5$) a curva diz-se mesocúrtica ou normal, se inferior a zero a curva diz-se platicúrtica (baixa concentração de valores) e se superior a zero a curva diz-se leptocúrtica (grande concentração de valores).

- Representação das frequências absolutas (representa o número de ocorrências de um valor ou categoria na amostra) e frequências relativas (é o quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações).

Num segundo momento do tratamento da informação fez-se uma análise da consistência interna dos 24 itens referentes ao grau de concordância da inclusão de alunos com NEE, onde se utilizou o Alpha de Cronbach.

Em seguida foi feita uma análise de componentes principais com vista a reduzir a dimensão das variáveis que caracterizam o grau de concordância da inclusão dos alunos com NEE em turmas de Ensino regular correlacionando-os com as variáveis que já tinham sido exploradas no primeiro momento.

Num terceiro momento referente à análise inferencial (esta permite tirar conclusões acerca da população usando informação de uma amostra) efetuei tabelas de cruzamento de variáveis e vários tipos de testes estatísticos.

As tabelas de cruzamento de variáveis servem para analisar as frequências observadas, as frequências esperadas com as respetivas percentagens (linha/ coluna).

O teste (não paramétrico) do Qui-quadrado de independência analisa a relação de independência entre duas variáveis qualitativas. Este teste só deve ser usado quando não existe nenhuma célula com frequência esperada inferior a 1 ou não mais de 20% com frequência esperada inferior a 20%. As hipóteses estatísticas associadas são:

Ho: As duas variáveis são independentes;

H1: As duas variáveis não são independentes.

No caso de se rejeitar a hipótese nula Ho, existe relação de dependência entre as variáveis qualitativas.

O teste (paramétrico) t para duas amostras independentes utiliza dois grupos de indivíduos diferentes para comparar a média de uma variável em estudo. As hipóteses estatísticas associadas são:

Ho: A média da variável em estudo é igual para os dois grupos.

H1: A média da variável em estudo é diferente para os dois grupos.

Se o valor de prova p (bilateral) for inferior a 0,05, então rejeita-se a hipótese nula da igualdade. Neste caso, ao analisar o intervalo de confiança a 95% para a diferença de médias é possível concluir qual o grupo em que a média é significativamente maior.

Para aplicação do teste t , aplica-se previamente o teste de Levene, adequado para averiguar a homogeneidade de variâncias dos dois grupos em estudo.

H_0 : Existe homogeneidade de variâncias;

H_1 : Não existe homogeneidade de variâncias.

Se o valor de prova p (bilateral) for superior a 0.05, então não se rejeita a hipótese nula e conclui-se que existe homogeneidade de variâncias.

5.8 – CRONOGRAMA

A dissertação de mestrado será realizada segundo o seguinte cronograma:

| Tarefas | 2014 | | | 2015 | | | | | |
|------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | out. | nov. | dez. | jan. | fev. | mar. | Abr. | Mai. | Jun. |
| Recolha de dados e Bibliografia | | | | | | | | | |
| Estruturação e Redação da Tese | | | | | | | | | |
| Entrega do projeto p/ aprovação | | | | | | | | | |
| Estruturação do Fundamento Teórico | | | | | | | | | |
| Definição de Metodologias | | | | | | | | | |
| Elaboração das Ferramentas de Recolha de Dados | | | | | | | | | |
| Aplicação de questionário | | | | | | | | | |
| Tratamento e Interpretação de Dados | | | | | | | | | |
| Redação da Dissertação | | | | | | | | | |
| Apresentação e Discussão | | | | | | | | | |

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 – ANÁLISE DESCRITIVA

Tendo como objetivo realçar a informação mais significativa e diretamente relacionada com os objetivos do presente estudo, passamos de seguida à apresentação da caracterização da amostra em estudo, através dos resultados referentes à estatística descritiva.

Tabela 1 – Sumário estatístico: idade dos inquiridos

| N | Válidos | 206 |
|-------------------------|-----------------|-------|
| | Não responderam | 0 |
| Média | | 13,31 |
| Erro padrão da média | | ,17 |
| Mediana | | 13,00 |
| Desvio padrão | | 2,48 |
| Coeficiente de Skewness | | ,63 |
| Erro padrão de Skewness | | ,17 |
| Coeficiente Kurtosis | | ,02 |
| Erro padrão de Kurtosis | | ,34 |
| Amplitude amostral | | 12 |
| Mínimo | | 9 |
| Máximo | | 21 |

Pela análise da tabela 1 podemos verificar que a média de idade dos 206 inquiridos é de 13,31 com um desvio padrão de 2,48, ou seja, a idade em média pode oscilar entre 10,83 e 15,79.

A mediana é igual a 13, o que significa que metade dos alunos inquiridos tem entre 9 anos até 13, e os restantes têm entre 14 e 21 anos.

Quanto à simetria, conclui-se que a amostra é assimétrica positiva, porque o coeficiente de Skewness é igual a 0,629 e mantendo um valor de prova $p=0,05$, $SK/EPK=3,72>1,96$, revelando-se assim uma predominância em idades inferiores.

Na análise do achatamento verificou-se que este se aproxima da normalidade, pois o coeficiente de Kurtosis é igual a 0,022 e mantendo $p=0,05$, $K/EPk=0,0653<1,96$.

Note-se que apenas existem 3 alunos com 19 anos e 2 com 21 anos.

Pelo histograma (gráfico 1) com aproximação à distribuição normal podemos concluir que a assimetria positiva não é muito acentuada.

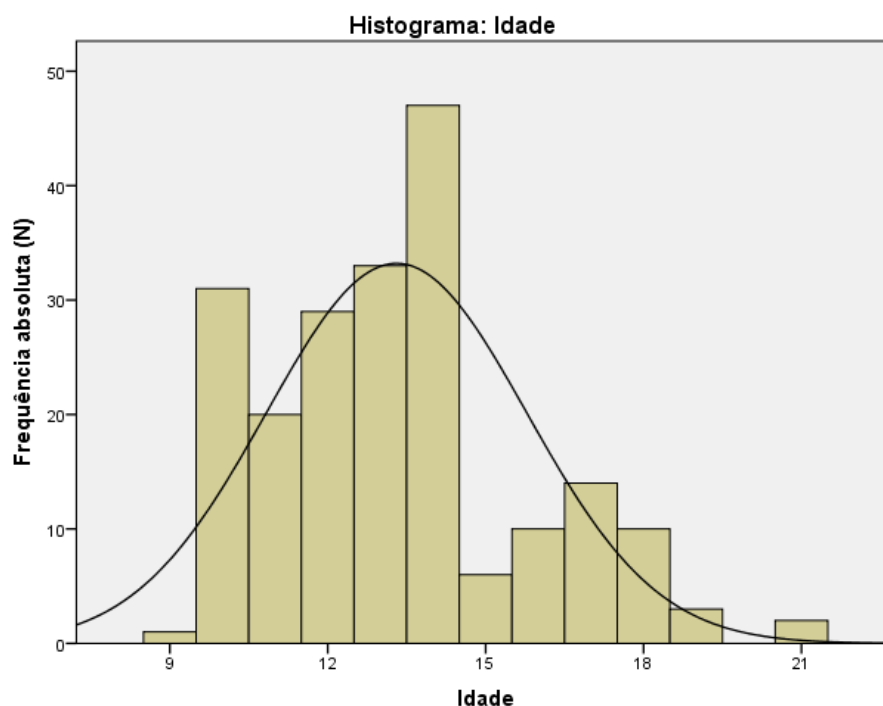


Gráfico 1 - Histograma relativo à idade dos inquiridos

Tabela 2 – Frequências relativas ao género e nível de ensino dos inquiridos

| | | N | % |
|---------------------|-------------------|------------|--------------|
| Género | Feminino | 109 | 52,9 |
| | Masculino | 97 | 47,1 |
| | Total | 206 | 100,0 |
| Nível Ensino | 2º Ciclo | 54 | 26,2 |
| | 3º Ciclo | 112 | 54,4 |
| | Ensino Secundário | 40 | 19,4 |
| | Total | 206 | 100,0 |

Relativamente ao género, dos 206 inquiridos, 52,9% (109) são do sexo feminino e os restantes 47,1% (97) são do sexo masculino, verificando-se assim uma ligeira diferença a mais no número de inquiridos do sexo feminino, correspondendo deste modo a uma amostra representativa da população em estudo.

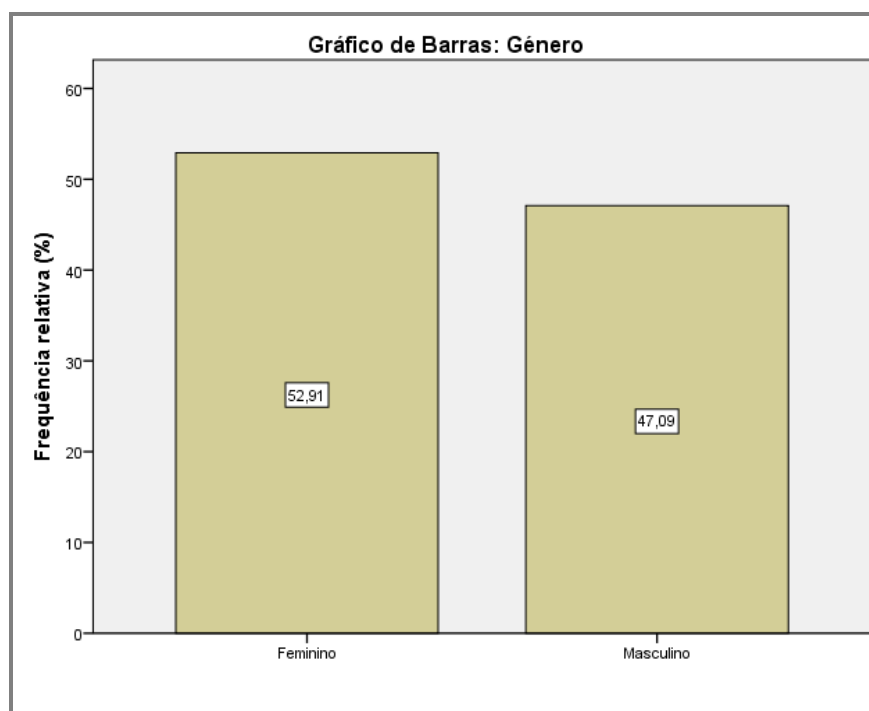


Gráfico 2 – Frequência relativa ao género dos inquiridos

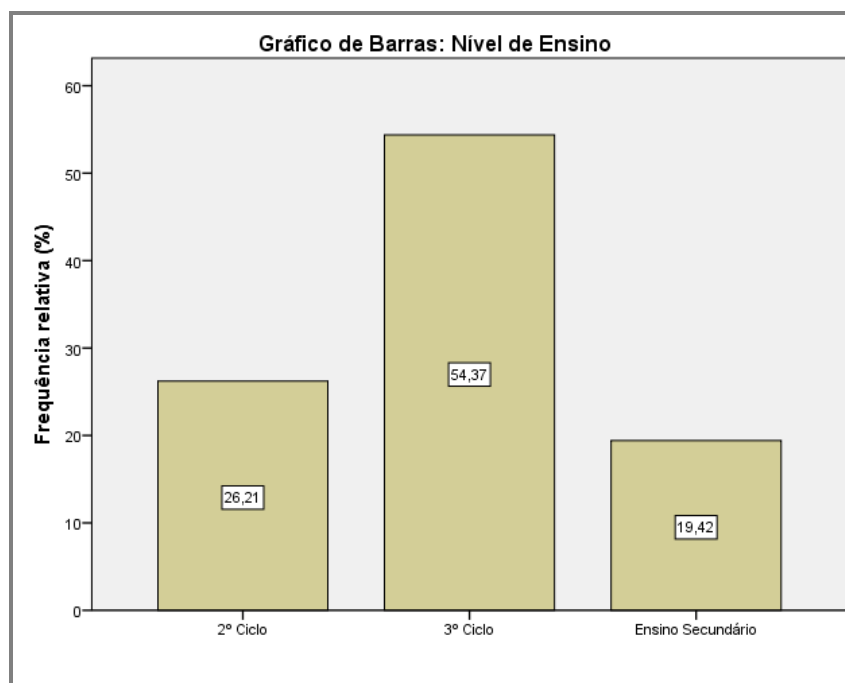


Gráfico 3 – Frequência relativa ao nível de ensino dos inquiridos

Quanto ao nível de ensino, 54,4% (n=112) dos inquiridos frequentam o 3º Ciclo, 26,2% (n=54) frequentam o 2º Ciclo e os restantes 19,4% (n=40) frequentam o Ensino secundário. Também quanto ao nível de ensino a amostra é representativa da população.

6.2 – Estudo da consistência interna e análise fatorial confirmatória

Na tabela 3 é apresentado um resumo dos 24 itens do questionário relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos. Este resumo está discriminado para cada item em termos de escala de Likert em valores absolutos e relativos.

Tabela 3 – Resumo dos 24 itens do questionário relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos

| | Discordo totalmente | | Discordo | | Não concordo nem discordo | | Concordo | | Concordo totalmente | |
|-------|---------------------|-------|----------|-------|------------------------------|-------|----------|-------|---------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Q2.1 | 28 | 13,6% | 83 | 40,3% | 8 | 3,9% | 70 | 34,0% | 17 | 8,3% |
| Q2.2 | 1 | 0,5% | 3 | 1,5% | 5 | 2,4% | 112 | 54,4% | 85 | 41,3% |
| Q2.3 | 3 | 1,5% | 41 | 19,9% | 21 | 10,2% | 95 | 46,1% | 46 | 22,3% |
| Q2.4 | 0 | 0,0% | 4 | 2,0% | 15 | 7,3% | 114 | 55,6% | 72 | 35,1% |
| Q2.5 | 3 | 1,5% | 5 | 2,4% | 10 | 4,9% | 81 | 39,3% | 107 | 51,9% |
| Q2.6 | 60 | 29,1% | 88 | 42,7% | 27 | 13,1% | 25 | 12,1% | 6 | 2,9% |
| Q2.7 | 3 | 1,5% | 8 | 3,9% | 13 | 6,3% | 124 | 60,2% | 58 | 28,2% |
| Q2.8 | 11 | 5,3% | 21 | 10,2% | 34 | 16,5% | 99 | 48,1% | 41 | 19,9% |
| Q2.9 | 14 | 6,8% | 15 | 7,3% | 15 | 7,3% | 112 | 54,4% | 50 | 24,3% |
| Q2.10 | 2 | 1,0% | 3 | 1,5% | 8 | 3,9% | 90 | 43,7% | 103 | 50,0% |
| Q2.11 | 0 | 0,0% | 4 | 1,9% | 14 | 6,8% | 94 | 45,6% | 94 | 45,6% |
| Q2.12 | 5 | 2,4% | 31 | 15,0% | 22 | 10,7% | 105 | 51,0% | 43 | 20,9% |
| Q2.13 | 11 | 5,3% | 34 | 16,5% | 21 | 10,2% | 109 | 52,9% | 31 | 15,0% |
| Q2.14 | 8 | 3,9% | 17 | 8,3% | 14 | 6,8% | 117 | 56,8% | 50 | 24,3% |
| Q2.15 | 7 | 3,4% | 30 | 14,6% | 25 | 12,1% | 106 | 51,5% | 38 | 18,4% |
| Q2.16 | 3 | 1,5% | 14 | 6,8% | 13 | 6,3% | 109 | 52,9% | 67 | 32,5% |
| Q2.17 | 0 | 0,0% | 5 | 2,4% | 11 | 5,3% | 99 | 48,1% | 91 | 44,2% |
| Q2.18 | 33 | 16,0% | 55 | 26,7% | 25 | 12,1% | 64 | 31,1% | 29 | 14,1% |
| Q2.19 | 72 | 35,0% | 93 | 45,1% | 15 | 7,3% | 23 | 11,2% | 3 | 1,5% |
| Q2.20 | 103 | 50,0% | 79 | 38,3% | 5 | 2,4% | 11 | 5,3% | 8 | 3,9% |
| Q2.21 | 19 | 9,2% | 84 | 40,8% | 31 | 15,0% | 54 | 26,2% | 18 | 8,7% |
| Q2.22 | 64 | 31,1% | 77 | 37,4% | 25 | 12,1% | 26 | 12,6% | 14 | 6,8% |
| Q2.23 | 3 | 1,5% | 12 | 5,9% | 28 | 13,7% | 113 | 55,1% | 49 | 23,9% |
| Q2.24 | 11 | 5,3% | 32 | 15,5% | 61 | 29,6% | 79 | 38,3% | 23 | 11,2% |

Para medir consistência interna dos 24 itens do questionário, relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos, usou-se o coeficiente de Alpha de Cronbach cujo valor foi igual a 0,66 revelando uma consistência razoável entre os 24 itens (tabela 4).

Tabela 4 – Consistência interna dos 24 itens do questionário relativos à avaliação das atitudes inclusivas dos inquiridos

| Alpha de Cronbach | Alpha de Cronbach com itens standardizados | N |
|-------------------|-----------------------------------------------|----|
| ,66 | ,69 | 24 |

De forma a simplificar a análise dos dados, fez-se uma redução do número de variáveis necessárias para os descrever, através de uma análise fatorial. A análise fatorial estima o peso dos fatores (loadings) e as variâncias, de modo a que tanto as covariâncias como as correlações previstas estejam tão perto quanto possível dos valores observados. O método de estimação utilizado foi a análise de componentes principais.

Determinaram-se **4 fatores** a partir dos 24 itens do questionário, seleccionando para cada um deles itens com características comuns: **socialização, prática pedagógica, rendimento escolar e atitudes do professor**.

Fator 1 = Socialização dos alunos com NEE

O fator 1 é designado por Socialização dos alunos com NEE e os itens que o compõe são nove: Fator 1 = Q2.2+Q2.3+Q2.4+Q2.8+Q2.9+Q2.16+Q2.17+Q2.20+Q2.23

Tabela 5 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 1- socialização

| Itens associados | Média | Desvio padrão | N |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|------------|
| Q2.2 No trabalho de grupo com colegas com NEE o empenho de todos os elementos do grupo é importante para atingir os objetivos do grupo. | 4,34 | ,65 | 206 |
| Q2.3 Em trabalhos de grupo os colegas com NEE devem ter as mesmas responsabilidades. | 3,68 | 1,08 | 206 |
| Q2.4 Ajudo os meus colegas com NEE nos trabalhos de grupo. | 4,24 | ,67 | 206 |
| Q2.8 Sou mais tolerante quando tenho um colega da Educação Especial na turma. | 3,67 | 1,07 | 206 |
| Q2.9 Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 3,82 | 1,09 | 206 |
| Q2.16 Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | 4,08 | ,89 | 206 |
| Q2.17 Devo ter como amigos também colegas com NEE. | 4,34 | ,69 | 206 |
| Q2.20 Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 4,25 | 1,01 | 206 |
| Q2.23 Os alunos com NEE são mais felizes quando estão em contacto com alunos do ensino regular. | 3,94 | ,86 | 206 |
| Total | 36,37 | 3,48 | 206 |

Na tabela 6 é apresentado um resumo da análise do coeficiente KMO e do teste de esfericidade de Bartlett.

Tabela 6 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 1-

| | | |
|------------------------------------------|--------------------------|--------|
| Coeficiente KMO. | | ,63 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Coeficiente Qui-quadrado | 144,49 |
| | gl | 36 |
| | Valor de prova (p) | ,000 |

Como podemos verificar, o coeficiente de KMO é igual a 0,628 (0,63) indica que a análise fatorial é média, ou seja, o fator 1 designado por Socialização dos alunos com NEE revelou correlação forte entre os nove itens que o constituem.

Relativamente ao teste de esfericidade de Bartlett tem associado um valor de prova significativamente inferior a 5%, ou seja, rejeita-se a hipótese nula da matriz das correlações ser a matriz identidade, e mais uma vez, se confirma a consistência da extração deste fator 1 – Socialização dos alunos com NEE.

Tabela 7 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 1.

| Itens Fator 1 | Valores próprios iniciais | | | Extração das somas dos quadrados dos loadings | | |
|------------------|---------------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------|----------------|-------------|
| | Total | % de variância | % acumulada | Total | % de variância | % acumulada |
| 1 | 2,06 | 22,84 | 22,84 | 2,06 | 22,84 | 22,84 |
| 2 | 1,18 | 13,15 | 36,00 | | | |
| 3 | 1,11 | 12,38 | 48,38 | | | |
| 4 | 1,04 | 11,53 | 59,91 | | | |
| 5 | ,95 | 10,58 | 70,49 | | | |
| 6 | ,82 | 9,16 | 79,64 | | | |
| 7 | ,73 | 8,08 | 87,72 | | | |
| 8 | ,59 | 6,57 | 94,30 | | | |
| 9 | ,51 | 5,71 | 100,00 | | | |

Como podemos verificar na tabela 7, a variância explicada por esta componente é 22,84% e esta é igual antes e após a extração.

Fator 2 = Prática Pedagógica

O fator 2 é designado por Prática Pedagógica e os itens que o compõe são seis:

$$\text{Fator 2} = \text{Q2.1} + \text{Q2.5} + \text{Q2.7} + \text{Q2.10} + \text{Q2.13} + \text{Q2.14}$$

Na tabela 8 é apresentado um resumo da estatística descritiva dos seis itens associados ao fator 2 - Prática Pedagógica e respetiva média e desvio padrão para cada item.

Tabela 8 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 2.

| | Média | Desvio padrão | N |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------|------------|
| Q2.1 Os alunos com NEE devem ser acompanhados por professores de Educação Especial apenas se for extremamente necessário | 3,17 | 1,26 | 206 |
| Q2.5 É justo que os alunos com NEE tenham testes/fichas de avaliação adaptados às suas necessidades especiais. | 4,38 | ,81 | 206 |
| Q2.7 Os professores devem realizar mais atividades conjuntas para que os alunos com NEE participem mais. | 4,10 | ,79 | 206 |
| Q2.10 Sempre que as suas limitações o permitam, os alunos com NEE devem participar em todas as atividades extracurriculares. | 4,40 | ,72 | 206 |
| Q2.13 Os meus professores alteram as atividades da sala de aula para que os meus colegas com NEE participem também. | 3,56 | 1,10 | 206 |
| Q2.14 Os meus professores colocam os meus colegas com NEE nas carteiras da frente para melhor os apoiarem nas tarefas escolares. | 3,89 | ,99 | 206 |
| Total | 23,50 | 2,78 | 206 |

Na tabela 9 são apresentados os resultados do Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 2 - Fator 2 = Prática Pedagógica.

Tabela 9 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 2.

| | | |
|------------------------------------------|--------------------------|-------|
| Coeficiente KMO. | | ,53 |
| | Coeficiente Qui-quadrado | 64,50 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | gl | 15 |
| | Valor de prova (p) | ,000 |

Como podemos verificar pela tabela 9, onde estão apresentados os resultados do teste de KMO, o coeficiente de KMO é igual a 0,53. Este valor indica que a análise fatorial é média, ou seja, o fator 2 designado por *Prática Pedagógica* revelou correlação forte entre os seis itens que o constituem.

Na mesma tabela 9 estão apresentados os resultados do teste de esfericidade de Bartlett, este tem associado um valor de prova significativamente inferior a 5%, ou seja, rejeita-se a hipótese nula da matriz das correlações ser a matriz identidade, e mais uma vez, se confirma a consistência da extração deste fator.

Tabela 10 – Total da variância explicada (Método de extração: análise de componentes principais) – Fator 2.

| Fator 2 | Valores próprios iniciais | | | Extração das somas dos quadrados dos loadings | | |
|---------|---------------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------|----------------|-------------|
| | Total | % de variância | % acumulada | Total | % de variância | % acumulada |
| 1 | 1,57 | 26,16 | 26,16 | 1,57 | 26,16 | 26,16 |
| 2 | 1,18 | 19,66 | 45,82 | | | |
| 3 | 1,03 | 17,18 | 63,00 | | | |
| 4 | ,96 | 15,97 | 78,97 | | | |
| 5 | ,66 | 10,93 | 89,90 | | | |
| 6 | ,61 | 10,11 | 100,00 | | | |

A variância explicada por esta componente é 26,16% e esta é igual antes e após a extração.

Fator 3 = Rendimento Escolar

O fator 3 é designado por *Rendimento Escolar* e os itens que o compõe são sete:

$$\text{Fator 3} = \text{Q2.6} + \text{Q2.15} + \text{Q2.18} + \text{Q2.19} + \text{Q2.21} + \text{Q2.22} + \text{Q2.24}$$

Na tabela 11 é apresentado um resumo da estatística descritiva dos sete itens associados ao fator 3 - *Rendimento Escolar* e respetiva média e desvio padrão para cada item.

Tabela 11 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 3.

| | Média | Desvio padrão | N |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------|------------|
| Q2.6 O facto de existirem alunos com NEE na turma perturba o funcionamento normal das aulas. | 3,83 | 1,07 | 206 |
| Q2.15 Um aluno com NEE desenvolve mais as suas capacidades quando está inserido em turmas do ensino regular. | 3,67 | 1,04 | 206 |
| Q2.18 Esforço-me mais para estar atento quando existe um aluno com NEE na sala. | 3,00 | 1,34 | 206 |
| Q2.19 Acho que o professor perde muito tempo com os alunos com NEE. | 4,01 | 1,00 | 206 |
| Q2.21 Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular. | 3,16 | 1,17 | 206 |
| Q2.22 O facto de existir um colega com NEE na turma faz com que eu tenha de estudar mais em casa. | 3,73 | 1,22 | 206 |
| Q2.24 Aprendo melhor com a inclusão de um aluno com NEE na minha turma. | 3,34 | 1,04 | 206 |
| Total | 24,75 | 3,77 | 206 |

Na tabela 12 são apresentados os resultados do Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator3 - *Rendimento Escolar*

Tabela 12 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 3.

| | | |
|------------------------------------------|--------------------------|--------|
| Coeficiente KMO. | | ,77 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Coeficiente Qui-quadrado | 251,48 |
| | gl | 21 |
| | Valor de prova (p) | ,000 |

Na tabela 12 podemos verificar os resultados do teste de KMO aplicado ao fator 3 – rendimento escolar. Assim, o coeficiente de KMO para este fator é igual a 0,77, isto significa que a análise fatorial é boa, ou seja, o fator 3 designado por Rendimento escolar revelou correlação forte entre os sete itens que o constituem.

Na mesma tabela 12 também estão apresentados os resultados do teste de esfericidade de Bartlett. Como podemos verificar tem associado um valor de prova

significativamente inferior a 5%, ou seja, rejeita-se a hipótese nula da matriz das correlações ser a matriz identidade, e mais uma vez, se confirma a consistência da extração deste fator.

Tabela 13 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 3 .

| Fator 3 | Valores próprios iniciais | | | Extração das somas dos quadrados dos loadings | | |
|---------|---------------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------|----------------|-------------|
| | Total | % de variância | % acumulada | Total | % de variância | % acumulada |
| 1 | 2,65 | 37,82 | 37,82 | 2,65 | 37,82 | 37,82 |
| 2 | 1,14 | 16,23 | 54,06 | | | |
| 3 | ,84 | 11,95 | 66,00 | | | |
| 4 | ,81 | 11,54 | 77,55 | | | |
| 5 | ,60 | 8,55 | 86,09 | | | |
| 6 | ,51 | 7,25 | 93,34 | | | |
| 7 | ,47 | 6,66 | 100,00 | | | |

Como podemos observar na tabela 13 a variância explicada por esta componente é 37,82% e esta é igual antes e após a extração.

Fator 4 = Percepção da atitude do professor

O fator 4 é designado por *Percepção da atitude do professor* e os itens que o compõem são dois: Fator 4 = Q2.11+Q2.12

Na tabela 14 é apresentado um resumo da estatística descritiva dos dois itens associados ao fator 4 - *Percepção da atitude do professor* e respetiva média e desvio padrão para cada item.

Tabela 14 – Resumo da estatística descritiva dos itens associados ao fator 4.

| | Média | Desvio padrão | N |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------|------------|
| Q2.11 O meu professor trata com respeito os meus colegas com NEE. | 4,35 | ,69 | 206 |
| Q2.12 O meu professor trata de igual forma os meus colegas com NEE do que a mim | 3,73 | 1,03 | 206 |
| Total | 8,08 | 1,33 | 206 |

Na tabela 15 são apresentados os resultados do Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 4 - *Percepção da atitude do professor*.

Tabela 15 – Teste de KMO e esfericidade de Bartlett dos itens associados ao fator 4.

| | | |
|------------------------------------------|--------------------------|------|
| Coeficiente KMO. | | ,50 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Coeficiente Qui-quadrado | 4,85 |
| | gl | 1 |
| | Valor de prova (p) | ,028 |

Relativamente ao fator 4 e analisando a tabela 15 verificamos que o coeficiente de KMO igual a 0,50. Este valor indica que a análise fatorial é média, ou seja, o fator 4 designado por Percepção da atitude do professor revelou correlação forte entre os dois itens que o constituem.

Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, para este fator 4, tem associado um valor de prova significativamente inferior a 5%, ou seja, rejeita-se a hipótese nula da matriz das correlações ser a matriz identidade, e mais uma vez, se confirma a consistência da extração deste fator.

Tabela 16 – Total da variância explicada (Método de extração: Análise de componentes principais) – Fator 4

| Fator 4 | Valores próprios iniciais | | | Extração das somas dos quadrados dos loadings | | |
|---------|---------------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------|----------------|-------------|
| | Total | % de variância | % acumulada | Total | % de variância | % acumulada |
| 1 | 1,15 | 57,68 | 57,68 | 1,15 | 57,68 | 57,68 |
| 2 | ,85 | 42,32 | 100,00 | | | |

Na tabela 16 podemos observar que a variância explicada por esta componente é 57,68% e esta é igual antes e após a extração.

Para uma melhor visualização dos resultados apresenta-se na tabela 17 o resumo da estatística descritiva dos quatro fatores: **socialização, prática pedagógica, rendimento escolar e atitudes do professor.**

Tabela 17 – Resumo da estatística descritiva dos 4 fatores (N=206)

| | Socialização dos alunos com NEE | Prática pedagógica | Rendimento escolar | Perceção das atitudes do professor |
|-------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|------------------------------------|
| Média | 4,04 | 3,92 | 3,54 | 4,04 |
| Error padrão da média | ,03 | ,03 | ,04 | ,046 |
| Mediana | 4,11 | 4,00 | 3,57 | 4,00 |
| Desvio padrão | ,39 | ,46 | ,54 | ,67 |
| Coeficiente de Skewness | -,42 | -,36 | -,62 | -,31 |
| Erro padrão de Skewness | ,17 | ,17 | ,17 | ,17 |
| Coeficiente de Kurtosis | ,07 | ,51 | 1,85 | -,27 |
| Erro padrão de Kurtosis | ,34 | ,34 | ,34 | ,34 |
| Amplitude | 2,11 | 2,50 | 3,57 | 3,00 |
| Mínimo | 2,89 | 2,50 | 1,43 | 2,00 |
| Máximo | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Do resumo da estatística descritiva dos 4 fatores extraídos (tabela 17) podemos observar que:

- a média de cada um dos fatores é aproximadamente 4, bem como a mediana; o desvio padrão oscila entre 0,39 para a Socialização e 0,67 para a Percepção;
- quanto à simetria, as distribuições da socialização, prática pedagógica e rendimento são assimétricas negativas, com valor de prova (p) igual a 0,05 ($SK/EPK < -1,96$). Isto significa que nestas variáveis existe uma maior concentração em valores mais altos e portanto em média é maior a atitude inclusiva. A Percepção das atitudes do professor é uma distribuição aproximadamente normal, uma vez que para um valor de prova (p) igual a 0,05 ($-1,96 < SK/EPK < 1,96$);
- o coeficiente de Kurtosis das variáveis socialização, prática pedagógica e percepção das atitudes do professor, associado ao valor de prova (p) igual a 0,05, revela que estas distribuições têm achatamento normal, enquanto que a distribuição do Rendimento escolar é menos achatada do que a normal (curva leptocúrtica).

6.3 – ANÁLISE INFERENCIAL

Para averiguação das primeiras quatro hipóteses utilizou-se o cruzamento de algumas questões sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas de ensino regular com o Nível de Ensino. Deste cruzamento efetuou-se o teste do Qui-quadrado de independência, adequado para testar a associação entre duas variáveis qualitativas ordinais, cujas hipóteses estatísticas são:

H0: As duas variáveis são independentes;

H1: As duas variáveis não são independentes.

Sempre que o valor de prova, p, associado a este teste for inferior a 5% (significância do teste) rejeita-se a independência das duas variáveis, concluindo-se que o Nível de Ensino do aluno influenciou o tipo de resposta à questão em análise.

Seguem-se as tabelas referentes aos cruzamentos analisados para averiguação de cada uma das hipóteses em estudo.

1ª Hipótese:

As atitudes dos alunos do Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regulares.

Tabela 18 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 1ª hipótese.

| | | | Nível de Ensino | | | Total | Teste do Qui-quadrado |
|--------|---------------------------|------------|-----------------|----------|-------------------|---------|----------------------------|
| | | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | | |
| Q2.8 | Discordo totalmente | N | 3 | 8 | 0 | 11 | Q=17,27 gl=8 p=0,027 |
| | | N esperado | 2,9 | 6,0 | 2,1 | 11,0 | |
| | | % | 27,30% | 72,70% | 0,00% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 3 | 13 | 5 | 21 | |
| | | N esperado | 5,5 | 11,4 | 4,1 | 21,0 | |
| | | % | 14,30% | 61,90% | 23,80% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 10 | 15 | 9 | 34 | |
| | | N esperado | 8,9 | 18,5 | 6,6 | 34,0 | |
| | | % | 29,40% | 44,10% | 26,50% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 19 | 59 | 21 | 99 | |
| | | N esperado | 26,0 | 53,8 | 19,2 | 99,0 | |
| | | % | 19,20% | 59,60% | 21,20% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 19 | 17 | 5 | 41 | |
| | | N esperado | 10,7 | 22,3 | 8,0 | 41,0 | |
| | | % | 46,30% | 41,50% | 12,20% | 100,00% | |
| Q 2.9 | Discordo totalmente | N | 6 | 7 | 1 | 14 | Q=28,24 gl=8 p=0,000 |
| | | N esperado | 3,7 | 7,6 | 2,7 | 14,0 | |
| | | % | 42,90% | 50,0% | 7,10% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 4 | 9 | 2 | 15 | |
| | | N esperado | 3,9 | 8,2 | 2,9 | 15,0 | |
| | | % | 26,70% | 60,00% | 13,30% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 4 | 8 | 3 | 15 | |
| | | N esperado | 3,9 | 8,2 | 2,9 | 15,0 | |
| | | % | 26,70% | 53,30% | 20,00% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 15 | 68 | 29 | 112 | |
| | | N esperado | 29,4 | 60,9 | 21,7 | 112,0 | |
| | | % | 13,40% | 60,70% | 25,90% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 25 | 20 | 5 | 50 | |
| | | N esperado | 13,1 | 27,2 | 9,7 | 50,0 | |
| | | % | 50,00% | 40,00% | 10,00% | 100,00% | |
| Q 2.16 | Discordo totalmente | N | 0 | 3 | 0 | 3 | Q=27,09 gl=8 p=0,001 |
| | | N esperado | ,8 | 1,6 | ,6 | 3,0 | |
| | | % | 0,00% | 100,00% | 0,00% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 2 | 9 | 3 | 14 | |
| | | N esperado | 3,7 | 7,6 | 2,7 | 14,0 | |
| | | % | 14,30% | 64,30% | 21,40% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 4 | 9 | 0 | 13 | |
| | | N esperado | 3,4 | 7,1 | 2,5 | 13,0 | |
| | | % | 30,80% | 69,20% | 0,00% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 34 | 43 | 32 | 109 | |
| | | N esperado | 28,6 | 59,3 | 21,2 | 109,0 | |
| | | % | 31,20% | 39,40% | 29,40% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 14 | 48 | 5 | 67 | |
| | | N esperado | 17,6 | 36,4 | 13,0 | 67,0 | |
| | | % | 20,90% | 71,60% | 7,50% | 100,00% | |

As conclusões principais do cruzamento das questões Q2.8, Q2.9 e Q2.16 com o nível de ensino foram:

-dos 99 alunos que concordaram com a questão (Q2.8) “Sou mais tolerante quando tenho um colega da Educação Especial na turma.”, 59,6% (59) são do 3º ciclo, 21,2% (21) são do Ensino Secundário e 19,2% (19) são do 2º ciclo. E dos 41 que concordaram totalmente, 46,3% (19) são do 2º ciclo, 41,5% (17) são do 3º ciclo e 12,2% (5) são do Ensino Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=17,27$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,027<0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.8 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram ou concordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos;

-dos 112 alunos que concordaram com a questão (Q2.9) “Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados.”, 60,7% (68) são do 3º ciclo, 25,9% (29) são do Ensino Secundário e 13,4% (15) são do 2º ciclo. E dos 50 que concordaram totalmente, 50% (25) são do 2º ciclo, 40% (20) são do 3º ciclo e 10% (5) são do Ensino Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=28,24$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,000<0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.9 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram ou concordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos.

-dos 109 alunos que concordaram com a questão (Q2.16) “Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência.”, 39,4% (43) são do 3º ciclo, 31,2% (34) são do 2º ciclo e 29,4% (32) são do Secundário. E dos 67 que concordaram totalmente, 71,6% (48) são do 3º ciclo, 20,9% (14) são do 2º ciclo e 7,5% (5) são do Ensino Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=27,09$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,001<0,05$.

Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.16 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram ou concordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos.

O grau de concordância com as questões relacionadas com atitudes, tolerância e comportamentos é significativamente maior nos alunos do 2º e 3º ciclos comparativamente com os alunos do secundário. Desta forma ficou provada a hipótese H1.

2ª Hipótese:

As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face às desvantagens da inclusão dos seus pares com NEE nas turmas regulares, são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular.

Relativamente a esta hipótese, tal como a anterior, também efetuou-se o cruzamento de algumas questões sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas de ensino regular com o Nível de Ensino. Deste cruzamento efetuou-se o teste do Qui-quadrado de independência, adequado para testar a associação entre duas variáveis qualitativas ordinais.

Na tabela 19 temos o resumo dos cruzamentos analisados para averiguação da 2ª hipótese

Tabela 19 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 2ª hipótese.

| | | | Nível de Ensino | | | Total | Teste do Qui-quadrado |
|---------------|---------------------------|------------|-----------------|----------|-------------------|---------|----------------------------|
| | | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | | |
| Q2.20 | Discordo totalmente | N | 33 | 49 | 21 | 103 | Q=16,21 gl=8 p=0,040 |
| | | N esperado | 27,0 | 56,0 | 20,0 | 103,0 | |
| | | % | 32,00% | 47,60% | 20,40% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 13 | 47 | 19 | 79 | |
| | | N esperado | 20,7 | 43,0 | 15,3 | 79,0 | |
| | | % | 16,50% | 59,50% | 24,10% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 3 | 2 | 0 | 5 | |
| | | N esperado | 1,3 | 2,7 | 1,0 | 5,0 | |
| | | % | 60,00% | 40,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 4 | 7 | 0 | 11 | |
| | | N esperado | 2,9 | 6,0 | 2,1 | 11,0 | |
| | | % | 36,40% | 63,60% | ,00% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 1 | 7 | 0 | 8 | |
| | | N esperado | 2,1 | 4,3 | 1,6 | 8,0 | |
| | | % | 12,50% | 87,50% | ,00% | 100,00% | |
| Q 2.23 | Discordo totalmente | N | 4 | 12 | 2 | 18 | Q=16,09 gl=8 p=0,041 |
| | | N esperado | 4,7 | 9,8 | 3,5 | 18,0 | |
| | | % | 22,20% | 66,70% | 11,10% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 9 | 32 | 13 | 54 | |
| | | N esperado | 14,2 | 29,4 | 10,5 | 54,0 | |
| | | % | 16,70% | 59,30% | 24,10% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 8 | 22 | 1 | 31 | |
| | | N esperado | 8,1 | 16,9 | 6,0 | 31,0 | |
| | | % | 25,80% | 71,00% | 3,20% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 26 | 36 | 22 | 84 | |
| | | N esperado | 22,0 | 45,7 | 16,3 | 84,0 | |
| | | % | 31,00% | 42,90% | 26,20% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 7 | 10 | 2 | 19 | |
| | | N esperado | 5,0 | 10,3 | 3,7 | 19,0 | |
| | | % | 36,80% | 52,60% | 10,50% | 100,00% | |

As conclusões principais do cruzamento das questões Q2.20 e Q2.23, com o Nível de Ensino foram:

-dos 103 alunos que discordaram totalmente com a questão (Q2.20) “Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas.”, 47,6% (49) são do 3º ciclo, 32% (33) são do 2º ciclo e 20,4% (21) são do Secundário. E dos 79 que discordaram, 59,5% (47) são do 3º ciclo, 24,1% (19) são do Secundário e 16,5% (13) são do 2º ciclo. Pelo teste do qui-quadrado de independência (Q=16,21, gl=8), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova

$p=0,04<0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.20 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que discordaram ou discordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos;

- dos 84 alunos que concordaram com a questão (Q2.23) “Os alunos com NEE são mais felizes quando estão em contacto com alunos do ensino regular.”, 42,9% (36) são do 3º ciclo, 31% (26) são do 2º ciclo e 26,2% (22) são do Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=16,09$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,041<0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.23 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos.

Pela análise destes cruzamentos, existem diferenças significativas nas atitudes dos alunos do Ensino Secundário face às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos, ou seja, ficou provada a hipótese H2.

3ª Hipótese:

As atitudes dos alunos do género feminino face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas Ensino Secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular.

Também nesta 3ª hipótese realizou-se o cruzamento de algumas questões sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas de ensino regular com o Nível de Ensino. Deste cruzamento efetuou-se o teste do Qui-quadrado de independência, adequado para testar a associação entre duas variáveis qualitativas ordinais.

Os resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 3ª hipótese encontram-se explicitados na tabela 20

Tabela 20 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 3ª hipótese.

| | | | Nível de Ensino | | | Total | Teste do Qui-quadrado |
|---------------|---------------------------|------------|-----------------|----------|-------------------|---------|----------------------------|
| | | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | | |
| Q2.9 | Discordo totalmente | N | 0 | 3 | 0 | 3 | Q=19,12 gl=8 p=0,014 |
| | | N esperado | ,7 | 1,8 | ,5 | 3,0 | |
| | | % | ,00% | 100,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 2 | 8 | 0 | 10 | |
| | | N esperado | 2,4 | 6,0 | 1,7 | 10,0 | |
| | | % | 20,00% | 80,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 2 | 4 | 2 | 8 | |
| | | N esperado | 1,9 | 4,8 | 1,3 | 8,0 | |
| | | % | 25,00% | 50,00% | 25,00% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 7 | 36 | 13 | 56 | |
| | | N esperado | 13,4 | 33,4 | 9,2 | 56,0 | |
| | | % | 12,50% | 64,30% | 23,20% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 15 | 14 | 3 | 32 | |
| | | N esperado | 7,6 | 19,1 | 5,3 | 32,0 | |
| | | % | 46,90% | 43,80% | 9,40% | 100,00% | |
| Q 2.23 | Discordo totalmente | N | 0 | 2 | 0 | 2 | Q=19,16 gl=8 p=0,014 |
| | | N esperado | ,5 | 1,2 | ,3 | 2,0 | |
| | | % | ,00% | 100,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Discordo | N | 0 | 5 | 0 | 5 | |
| | | N esperado | 1,2 | 3,0 | ,8 | 5,0 | |
| | | % | ,00% | 100,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Não concordo nem discordo | N | 1 | 4 | 0 | 5 | |
| | | N esperado | 1,2 | 3,0 | ,8 | 5,0 | |
| | | % | 20,00% | 80,00% | ,00% | 100,00% | |
| | Concordo | N | 18 | 25 | 16 | 59 | |
| | | N esperado | 14,1 | 35,2 | 9,7 | 59,0 | |
| | | % | 30,50% | 42,40% | 27,10% | 100,00% | |
| | Concordo totalmente | N | 7 | 29 | 2 | 38 | |
| | | N esperado | 9,1 | 22,7 | 6,3 | 38,0 | |
| | | % | 18,40% | 76,30% | 5,30% | 100,00% | |

As conclusões principais do cruzamento das questões Q2.9 e Q2.23, com o Nível de Ensino foram:

-das 56 alunas que concordaram com a questão (Q2.9) “Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados.”, 64,3% (36) são do 3º ciclo, 23,2% (13) são do Ensino Secundário e 12,5% (7) são do 2º ciclo. E das 32 que concordaram totalmente, 46,9% (15) são do 2º ciclo, 43,8% (14) são do 3º ciclo e 9,4% (3) são do Ensino Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência (Q=19,12, gl=8), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,014 < 0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com

a questão Q2.9 foi influenciada pelo nível de ensino das alunas e por comparação entre a frequência observada e a esperada das que concordaram ou concordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para as alunas do 2º e 3º ciclos.

- das 59 alunas que concordaram com a questão (Q2.23) “Os alunos com NEE são mais felizes quando estão em contacto com alunos do ensino regular.”, 42,4% (25) são do 3º ciclo, 30,5% (18) são do 2º ciclo e 27,1% (16) são do Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=19,16$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,014<0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.23 foi influenciada pelo nível de ensino das alunas e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram verificou-se que proporção é significativamente maior para as alunas do 2º e 3º ciclos.

Pela análise destes cruzamentos, existem diferenças significativas nas atitudes menos positivas das alunas do Ensino Secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares comparativamente às alunas do 2º e 3º ciclos, ou seja, ficou provada a hipótese H3.

4ª Hipótese:

As atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à inclusão dos seus pares com NEE na aprendizagem cooperativa são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular.

Nesta 4ª hipótese, como referido no início desta análise inferencial, também realizou-se o cruzamento de algumas questões sobre as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas de ensino regular com o Nível de Ensino. Deste cruzamento efetuou-se o teste do Qui-quadrado de independência, adequado para testar a associação entre duas variáveis qualitativas ordinais.

Na tabela 21 temos os Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 4ª hipótese.

Tabela 21 – Resumos dos cruzamentos analisados para averiguação da 4ª hipótese.

| | | | Nível de Ensino | | | Total | Teste do Qui-quadrado |
|-------------|---------------------------|----------|-----------------|----------|-------------------|--------|----------------------------|
| | | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | | |
| Q2.4 | Discordo | N | 1 | 0 | 3 | 4 | Q=12,82 gl=6 p=0,046 |
| | | N | 1,0 | 2,2 | ,8 | 4,0 | |
| | | esperado | | | | | |
| | Não concordo nem discordo | % | 25,0% | ,0% | 75,0% | 100,0% | |
| | | N | 2 | 10 | 3 | 15 | |
| | | N | 3,9 | 8,2 | 2,9 | 15,0 | |
| | Concordo | esperado | | | | | |
| | | % | 13,3% | 66,7% | 20,0% | 100,0% | |
| | | N | 29 | 60 | 25 | 114 | |
| | Concordo totalmente | N | 29,9 | 62,0 | 22,1 | 114,0 | |
| | | esperado | | | | | |
| | | % | 25,4% | 52,6% | 21,9% | 100,0% | |
| | | N | 22 | 42 | 9 | 73 | |
| | | N | 19,1 | 39,7 | 14,2 | 73,0 | |
| | | esperado | | | | | |
| | | % | 30,1% | 57,5% | 12,3% | 100,0% | |

As conclusões principais do cruzamento da questão Q2.4 com o Nível de Ensino foram:

-dos 73 alunos que concordaram totalmente com a questão (Q2.4) “Ajudo os meus colegas com NEE nos trabalhos de grupo.”, 57,5% (42) são do 3º ciclo, 30,1% (22) são do 2º ciclo e 12,3% (9) são do Secundário. E dos 114 que concordaram, 52,6% (60) são do 3º ciclo, 25,4% (29) são do 2º ciclo e 21,9% (25) são do Secundário. Pelo teste do qui-quadrado de independência ($Q=16,21$, $gl=8$), rejeita-se a hipótese nula de independência das duas variáveis uma vez que o valor de prova $p=0,046 < 0,05$. Com uma significância de 5%, o grau de concordância com a questão Q2.4 foi influenciada pelo nível de ensino dos alunos e por comparação entre a frequência observada e a esperada dos que concordaram e concordaram totalmente verificou-se que proporção é significativamente maior para os alunos do 2º e 3º ciclos.

Pela análise deste cruzamento, existem diferenças significativas nas atitudes menos positivas dos alunos do Ensino Secundário face à inclusão dos alunos com NEE

na aprendizagem cooperativa em turmas regulares comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos. Desta forma ficou provada a hipótese H4.

5ª Hipótese:

As percepções dos alunos do Ensino Secundário face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular.

Para averiguação da 5ª hipótese aplicou-se um teste t para comparar a média da “Percepção das atitudes do professor” entre dois grupos de alunos: 2º ciclo e ensino secundário e em seguida também se comparou os dois grupos de alunos do 3º ciclo e ensino secundário.

Tabela 22 – Resumo da estatística descritiva da “Percepção das atitudes do professor” pelos alunos do 2º ciclo e ensino secundário.

| | Nível de Ensino | N | M | DP |
|-------------------------------------|-------------------|----|--------|--------|
| Percepção das atitudes do professor | 2º Ciclo | 54 | 4,1667 | ,57462 |
| | Ensino Secundário | 40 | 3,8750 | ,70484 |

Tabela 23 – Resumo do teste t simples para os dois níveis de ensino: 2º ciclo e ensino secundário

| | <u>Teste de Levene</u> | | | | <u>Diferença Amostral</u> | | | |
|-------------------------------------|------------------------|------|-------|----|---------------------------|--------|--------|---------------|
| | F | p | t | gl | p | M | DP | IC (95%) |
| Percepção das atitudes do professor | 2,386 | ,126 | 2,208 | 92 | ,030 | ,29167 | ,13207 | ,02936 ,55397 |

Analisando os resumos estatísticos apresentados nas tabelas 22 e 23 podemos concluir que:

- a média amostral da “Percepção das atitudes do professor” dos alunos de 2º ciclo (4,17) é maior que a média amostral dos alunos do Ensino Secundário (3,88). Pelo teste de Levene ($F=2,386$) não se rejeita a homogeneidade de variâncias ($p=0,126>0,05$) e por

análise do teste t ($t=2,208$, $gl=92$) rejeita-se a igualdade de média da “Percepção das atitudes do professor” nos dois grupos em estudo, pois o valor de prova $p=0,03<0,05$.

Então com uma significância de 5%, fica provado que a média da “Percepção das atitudes do professor” é significativamente diferente entre os alunos do 2º ciclo e do ensino secundário. Pelo intervalo de confiança a 95% para a diferença de médias entre os dois grupos, $[0,02936; 0,55397]$, conclui-se que a média na “Percepção das atitudes do professor” é significativamente maior nos alunos do 2º ciclo.

Em relação à comparação da “Percepção das atitudes do professor” dos dois grupos de alunos do 3º ciclo e ensino secundário os resumos estatísticos estão apresentados nas tabelas seguintes (tabela 24 e tabela 25):

Tabela 24 – Resumo da estatística descritiva da “Percepção das atitudes do professor” pelos alunos do 3º ciclo e ensino secundário.

| | Nível de Ensino | N | M | DP |
|-------------------------------------|-------------------|-----|--------|--------|
| Percepção das atitudes do professor | 3º Ciclo | 112 | 4,0357 | ,68351 |
| | Ensino Secundário | 40 | 3,8750 | ,70484 |

Tabela 25 – Resumo do teste t simples para os dois níveis de ensino: 3º ciclo e ensino secundário.

| | Teste Levene | | | | Diferença Amostral | | | | |
|-------------------------------------|--------------|------|-------|-----|--------------------|--------|--------|----------|-------|
| | F | p | t | gl | p | M | DP | IC (95%) | |
| | | | | | | | | | |
| Percepção das atitudes do professor | ,466 | ,496 | 1,266 | 150 | ,207 | ,16071 | ,12693 | -,090 | ,4115 |

Com a análise das tabelas anteriores podemos então concluir que:

-a média amostral da “Percepção das atitudes do professor” dos alunos de 3º ciclo (4,04) é maior que a média amostral dos alunos do ensino secundário (3,88).

-pelo teste de Levene ($F=0,466$) não se rejeita a homogeneidade de variâncias ($p=0,496>0,05$) e por análise do teste t ($t=1,266$, $gl=150$) não se rejeita a igualdade de média da “Percepção das atitudes do professor” nos dois grupos em estudo, pois o valor de prova $p=0,207>0,05$.

Então com uma significância de 5% não fica provado que a diferença amostral da média da “Perceção das atitudes do professor” é significativamente diferente entre os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário.

Desta análise ficou provado que as perceções dos alunos do ensino secundário face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, ou seja, ficou provada a hipótese H5.

CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

O principal alvo de análise no presente trabalho é estudar as atitudes globais dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular. Este estudo incidiu sobre as atitudes inclusivas do 2º ciclo e 3º ciclo comparadas com as dos alunos do ensino secundário.

Na hipótese 1, verificamos que existem diferenças significativas entre os ciclos de escolaridade no que respeita ao grau de concordância com as questões relacionadas com atitudes, tolerância e comportamentos. Assim, esse grau de concordância é significativamente maior nos alunos do 2º e 3º ciclos comparativamente com os alunos do secundário. Desta forma ficou provada a hipótese H1, ou seja, as atitudes dos alunos do ensino secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regulares.

Em relação às desvantagens da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular (hipótese 2), verificámos que existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam os diferentes ciclos de escolaridade, ou seja, pela análise cruzamentos analisados para averiguação da hipótese 2 existem diferenças significativas nas atitudes dos alunos do ensino secundário face às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos, ou seja, ficou provada a hipótese H2.

Na hipótese 3, pela análise efetuada concluímos que existem diferenças significativas nas atitudes menos positivas das alunas do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares comparativamente às alunas do 2º e 3º ciclos, assim, ficou provada a hipótese H3, ou seja, em termos de género feminino o 2º e 3º ciclos é revela atitudes mais inclusivas do que o ensino secundário.

Em relação às atitudes dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com NEE na aprendizagem cooperativa (hipótese 4), os resultados indicam que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes menos positivas face à inclusão dos alunos com NEE na aprendizagem cooperativa em turmas regulares comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclo. Desta forma ficou provada a hipótese H4, ou seja, a aprendizagem cooperativa com os pares com NEE no 2º e 3º ciclos é mais bem aceite do que ao nível do ensino secundário.

Como podemos constatar, esta temática foi bastante exposta na revisão de literatura, onde afirmámos que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no trabalho colaborativo. E esta metodologia reconhecida por múltiplos autores, como um meio e não como um fim para a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais para que seja realizada uma aprendizagem de qualidade e em que os alunos têm um papel de extrema importância no próprio processo de aprendizagem, na partilha e consequente aquisição de conhecimentos.

Com a investigação produzida por diferentes autores, concluiu-se que a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas, desenvolve competências cognitivas, promove o autoconceito, favorece as percepções de autoestima nos indivíduos e aumenta a motivação escolar, permitindo uma melhor integração e aceitação, de todos os alunos, pelos seus pares, fortalecendo as suas relações interpessoais (Afonso, 2011). É então essencial que esta estratégia seja implementada com rigor nas escolas, para que os alunos ditos normais construam atitudes positivas perante os seus pares com NEE, e percebam a extrema importância de cooperarem com os seus pares para influenciar positivamente a aprendizagem de todos. Mais uma vez se verifica que ainda há muito que fazer ao nível da inclusão e essencialmente nos níveis de ensino superiores, nomeadamente no secundário.

Na hipótese 5, verificamos que os alunos do as percepções dos alunos do ensino secundário face às atitudes dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, ou seja, ficou provada a hipótese H5.

Ainda nesta hipótese, é possível verificar que o grupo de alunos do 2º ciclo também apresenta percepções das atitudes dos professores relativas à inclusão mais positivas em relação às do 3º ciclo. Contudo, apesar de existir consistência deste quarto fator nos três níveis de ensino, essa consistência é menor no ensino secundário. Assim, concluímos que as percepções que os alunos têm das atitudes dos professores face à inclusão é menos positiva no ensino secundário.

Como foi referido na revisão de literatura apresentada, as atitudes dos professores, são fatores que influenciam positiva ou negativamente as atitudes dos alunos perante os seus pares com NEE. Os professores terão de entender que desenvolver uma gestão de aula inclusiva não pressupõe um trabalho individual, mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade (Afonso, 2011). Deste modo, o professor tem um papel fundamental e por tal contribui muito para a inclusão de todos os alunos nas turmas do

ensino regular, pois este terá de ter uma atitude positiva, flexível, e terá de ter o desejo e a vontade de adaptar as atividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010).

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo, não pretendia obter e apresentar resultados definitivos, mas sim chamar a atenção da importância dos alunos na inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular. Por outro lado, este estudo pretende que seja um contributo e uma motivação para que, no futuro, outras pessoas possam realizar investigações nesta área.

Na sequência do que foi concluído neste estudo, é importante corrigir algumas limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da execução deste trabalho.

Sendo assim, futuramente, pensamos que será vantajoso:

- verificar como varia atitude inclusiva por género masculino entre os vários ciclos de ensino;
- verificar se o tipo de escola (público ou privado) influencia as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus par nas turmas do ensino regular;
- realizar um estudo longitudinal nos diferentes ciclos de escolaridade, aplicando o questionário no início do ano letivo e no final do mesmo;
- verificar se as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE das turmas varia com a tipologia da deficiência;
- verificar as atitudes dos alunos em termos de relações que se estabelecem fora da sala de aula (nos intervalos, nas atividades extracurriculares e no almoço são inclusivas ou não);
- aplicar o questionário a uma região e a um maior número de alunos, na tentativa de obter resultados ainda mais conclusivos.

CONCLUSÕES

O grande objetivo deste estudo era analisar as atitudes dos alunos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular.

Neste sentido tentámos determinar se o nível de ensino (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) exerce alterações nas atitudes globais dos alunos em relação aos seus pares com NEE.

Os objetivos específicos foram definidos para os mesmos níveis de ensino e pretendia-se saber quais eram as atitudes positivas dos alunos; as desvantagens específicas da inclusão; as atitudes em relação género feminino; as atitudes em relação à aprendizagem cooperativa (aprendizagem com os pares) e a perceção dos alunos sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular.

Da nossa análise estatística realizada aos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado à nossa amostra de estudo, foi possível extrair algumas conclusões

Em relação às dimensões analisadas as conclusões não são significativamente diferentes entre os ciclos de escolaridade, no entanto, averiguámos resultados diferentes nas atitudes dos alunos no que respeita a algumas dimensões relacionadas com a inclusão escolar (Socialização dos alunos com NEE; Práticas pedagógicas; Rendimento escolar e Perceção das atitudes do professor).

Quanto às atitudes dos alunos face às desvantagens da inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular, os resultados indicam que o grupo de alunos que frequenta o secundário apresenta atitudes menos positivas comparado com o 2º e 3º ciclo.

Relativamente às atitudes dos alunos do género feminino em relação à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino regular em termos de género feminino o 2º e 3º ciclo é revela atitudes mais inclusivas do que o ensino secundário.

No que respeita às perceções dos alunos face às atitudes dos professores em relação à inclusão, verificámos que os alunos que frequentam o ensino secundário essa perceção é menos positiva em relação aos outros níveis de ensino (2º e 3º ciclos).

Deste modo, aferimos que o grupo de alunos que frequenta o secundário, manifesta atitudes menos positivas face à inclusão dos seus pares com NEE nas suas turmas do ensino regular, ou seja, o nível de ensino (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) exerce alterações nas atitudes globais dos alunos em relação aos seus pares com NEE. No

entanto, pelo facto, das turmas do ensino secundário desta escola não incluírem alunos com NEE, pode explicar esta conclusão. Já ao contrário, as turmas do 2º e 3º ciclo têm incluído alunos com NEE nas turmas do ensino regular.

De referir que a análise efetuada foi em contexto de sala de aula, ou seja, pretendia-se saber as atitudes dos alunos em contexto de turma, mas seria importante saber também em termos de relações que se estabelecem fora da sala de aula, por exemplo, nos intervalos, nas atividades extracurriculares e no almoço. Pois, são nestes espaços e tempos que os alunos do ensino regular convivem com os seus pares com NEE, que fazem amizade, onde se aceita a diferença e se fortalece a interajuda. Esta socialização fora do contexto de turma é essencial para a tão desejada inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Afonso, F. A. M. (2011). *As atitudes dos Alunos Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado Publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto Lisboa.
- Aguar, J. S. (2009). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. 4ª Edição. Papyrus: Editora.
- Carvalho, M. S. F. (2011). *As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos Com Deficiência – O Contacto com a Deficiência* (dissertação de mestrado em Ensino da educação Física no Ensino Básico e Secundário). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa.
- Correia, L.D. (2013). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Declaração universal dos direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948.
- Ferreira, D. C. V. (2011). *A inclusão das crianças NEE no ensino regular*. Dissertação de tese para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Jacó, J. C. (2012). *O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da socialização e do Sucesso Académico em Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado Publicada). Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação. Beja.
- LEITÃO, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso – Española Ediciones, S.L.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Grupo Lidel.
- Martins, V. M. F. (2011). *A atitude dos Alunos face à inclusão dos seus Pares com Deficiência*. Dissertação de tese para a obtenção de grau de Mestre em

Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa.

Mendes, E.G. (2006, setembro/dezembro). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33. Universidade Federal de São Carlos. Brasil.

Mendes, C. (2009). *Inclusão escolar de crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Algarve.

Mendes, I.M.G (2013). *Crenças, atitudes e práticas de alunos e professores na inclusão De alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Tese de Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Universidade de Lisboa.

Mesquita, M. H. F. P. (2001). *Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, Espanha.

Mesquita, M. H. F. P. (2001). *O Movimento de Integração Escolar em Portugal: da Reforma Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Departamento de Ciências Sociais e da Educação da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Disponível em: http://www.ensino.eu/media/5496/Integracao_em_Portugal.pdf acedido em 5 dezembro de 2013)

Ministério da Educação (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Editor Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Monteiro S. M. S. (2011). *A Atitude dos Professores Como Meio de Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado Publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Omote, S. & Martinsa, S. O. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Padéia*, 15, 32. Ribeirão Preto. Brasil.

Ribeiro, M. (2003). As Crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico. Gymnasium nº3. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. ULHT.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. Nogueira (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Educacion inclusiva*, vol. 3, 1. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf> (acedido a 22 de novembro de 2013)
- Sá, E. D. (2002). Necessidades Educativas Especiais. *Banco de Escola: educação para todos*. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm> (acedido a 29 outubro de 2013)
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Serra, D. (2008). *Atitudes dos Alunos Ouvintes Face à Integração de Alunos Deficientes Auditivos: Influência do Contacto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada especialidade em Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf> (acedido a 5 novembro de 2013)
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escolas. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Disponível em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ulusofona.pt%2Findex.php%2Frieducacao%2Farticle%2Fdownload%2F2845%2F2162&ei=pcnnUvmWM7Gv7AawpIFo&usg=AFQjNHj0Qo7KNCI9EB_m (acedido a 28 janeiro de 2014)
- Tavares, C. & Santos, I. (2013). Gerir a Diversidade: Contributos da aprendizagem Cooperativa para a Construção de Salas de aula Inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 307-347. Universidade do Minho. Portugal. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100009&scri=scirttext> (acedido a 7/01/2014)
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Webgrafia

<http://psicologiaefilosofia.no.sapo.pt/docs-ps6.html>

<http://psicologiaefilosofia.no.sapo.pt/docs-ps6.html>

<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

http://www.ensino.eu/media/5496/Integracao_em_Portugal.pdf

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QjAA&u=http%3A%2F%2Frevistas.ulisofona.pt%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2Fdownload%2F2845%2F2162&ei=pcnnUvmWM7Gv7AawpIFo&usg=AFQjNHj0Qo7KNCl9EB_m

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164572502009000100009&scrip=scirttext>

<http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm>

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>

Legislação

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976 – Texto original – disponível em: www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf (acedido a 12 de dezembro de 2013)

Decreto-Lei Nº45/73 de 12 fevereiro. *Ministério Educação. I Série, nº36*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República nº 193/91 Série I – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 105/97, 1 de julho. *Diário da República nº 149 II*. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: http://sinape.pt/Ricardina2004/Despconj_105.pdf (acedido a 14 dezembro de 2013)

Lei nº5/73 de 25 de julho – *Diário do Governo, nº 173 - I série*. Presidência da República. Lisboa.

Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. *Diário da República, I série, nº 237*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 21/2008 de 12 de maio. *Diário da República, 1.ª série — n.º 91 —* Assembleia da República. Lisboa.

Apêndice A - Autorização aos Encarregados de Educação

Caro Encarregado de Educação:

Sou o Artur Ribeiro, sou professor de Educação Especial no Agrupamento Escolas do Centro – Vila de Rei e estou a realizar um estudo científico sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais neste agrupamento, incluído na minha Dissertação de Mestrado, no âmbito da Educação Especial na Escola Superior de Educação João de Deus.

Para tal é fundamental a participação dos alunos do agrupamento de escolas, como tal gostaria de solicitar a vossa autorização para que os vossos educandos possam participar nesse estudo através de respostas a um inquérito por questionário anónimo.

Eu, _____ como encarregado de educação do
aluno _____ da Turma _____:

(Por favor assinale com X a opção)

Autorizo que o meu educando responda ao inquérito por questionário referido anteriormente.

☐

Não autorizo que o meu educando responda ao inquérito por questionário referido anteriormente.

☐

Assinatura

Apêndice B - Inquérito por Questionário



Escola Superior de Educação João de Deus

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a Dissertação de Mestrado, no âmbito da Educação Especial. Pretende-se saber quais são as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular.

Agradecia que respondesse sempre de acordo com aquilo que pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidencie a vossa realidade. As informações são confidenciais e anónimas. Contamos com a sua máxima sinceridade e pedimos-lhe que responda a todas as questões.

Parte I

Dados biográficos do aluno

1. Idade:
2. Género: F ☐ M ☐
3. Nível de Ensino: 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Parte II

O questionário que se segue é constituído por um conjunto de afirmações relativos à participação de alunos com NEE nas turmas do ensino regular. Não há respostas certas ou erradas. As tuas respostas devem refletir o grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Utiliza para o efeito a seguinte escala, marcando com X a tua escolha:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem Concordo nem Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

Nota: NEE – Necessidades Educativas Especiais

| Nº | Questões | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
| 1 | Os alunos com NEE devem ser acompanhados por professores de Educação Especial apenas se for extremamente necessário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | No trabalho de grupo com colegas com NEE o empenho de todos os elementos do grupo é importante para atingir os objetivos do grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 3 | Em trabalhos de grupo os colegas com NEE devem ter as mesmas responsabilidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 4 | Ajudo os meus colegas com NEE nos trabalhos de grupo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | É justo que os alunos com NEE tenham testes/fichas de avaliação adaptados às suas necessidades especiais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nº | Questões | 1 Discordo Totalmente | 2 Discordo | 3 Não concordo nem discordo | 4 Concordo | 5 Concordo Totalmente |
| 6 | O facto de existirem alunos com NEE na turma perturba o funcionamento normal das aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Os professores devem realizar mais atividades conjuntas para que os alunos com NEE participem mais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Sou mais tolerante quando tenho um colega da Educação Especial na turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Sempre que as suas limitações o permitam, os alunos com NEE devem participar em todas as atividades extracurriculares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | O meu professor trata com respeito os meus colegas com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | O meu professor trata de igual forma os meus colegas com NEE do que a mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Os meus professores alteram as atividades da sala de aula para que os meus colegas com NEE participem também. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Os meus professores colocam os meus colegas com NEE nas carteiras da frente para melhor os apoiarem nas tarefas escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Um aluno com NEE desenvolve mais as suas capacidades quando está inserido em turmas do ensino regular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Devo ter como amigos também colegas com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Esforço-me mais para estar atento quando existe um aluno com NEE na sala. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Acho que o professor perde muito tempo com os alunos com NEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21 | Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | O facto de existir um colega com NEE na turma faz com que eu tenha de estudar mais em casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Os alunos com NEE são mais felizes quando estão em contacto com alunos do ensino regular. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Aprendo melhor com a inclusão de um aluno com NEE na minha turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigado pela colaboração!

Apêndice C – Resumos estatísticos hipótese 5

| Test of Homogeneity of Variances | | | | |
|-------------------------------------|-----|-----|------|--|
| Percepção das atitudes do professor | | | | |
| Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. | |
| ,993 | 2 | 203 | ,372 | |

| ANOVA | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Percepção das atitudes do professor | | | | | |
| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Between Groups | 1,957 | 2 | ,979 | 2,239 | ,109 |
| Within Groups | 88,732 | 203 | ,437 | | |
| Total | 90,689 | 205 | | | |

Apêndice D – Outros relatórios de Cruzamento de dados:

“Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. * Nível de Ensino”

| Crosstab | | | Nível de Ensino | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|--------|--------|
| | | | Ensino | | | Total |
| | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Secundário | | |
| Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | Discordo totalmente | Count | 1 | 7 | 0 | 8 |
| | | Expected Count | 2,1 | 4,3 | 1,6 | 8,0 |
| | | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 12,5% | 87,5% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | ,5% | 3,4% | ,0% | 3,9% |
| | Discordo | Count | 4 | 7 | 0 | 11 |
| | | Expected Count | 2,9 | 6,0 | 2,1 | 11,0 |
| | | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 36,4% | 63,6% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 1,9% | 3,4% | ,0% | 5,3% |
| | Não concordo nem discordo | Count | 3 | 2 | 0 | 5 |
| | | Expected Count | 1,3 | 2,7 | 1,0 | 5,0 |
| | | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 60,0% | 40,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 1,5% | 1,0% | ,0% | 2,4% |
| | Concordo | Count | 13 | 47 | 19 | 79 |
| | | Expected Count | 20,7 | 43,0 | 15,3 | 79,0 |
| | | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 16,5% | 59,5% | 24,1% | 100,0% |
| | | % of Total | 6,3% | 22,8% | 9,2% | 38,3% |
| | Concordo totalmente | Count | 33 | 49 | 21 | 103 |
| | | Expected Count | 27,0 | 56,0 | 20,0 | 103,0 |
| | | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 32,0% | 47,6% | 20,4% | 100,0% |
| | | % of Total | 16,0% | 23,8% | 10,2% | 50,0% |
| Total | Count | 54 | 112 | 40 | 206 | |
| | Expected Count | 54,0 | 112,0 | 40,0 | 206,0 | |
| | % within Não me sinto confortável com a presença de alunos com NEE nas minhas aulas. | 26,2% | 54,4% | 19,4% | 100,0% | |
| | % of Total | 26,2% | 54,4% | 19,4% | 100,0% | |

| Chi-Square Tests | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,205a | 8 | ,040 |
| Likelihood Ratio | 20,444 | 8 | ,009 |
| Linear-by-Linear Association | ,320 | 1 | ,572 |
| N of Valid Cases | 206 | | |
| a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,97. | | | |

“Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular”. * Nível de Ensino

| | | Crosstab | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------|-------|--------|
| | | Nível de Ensino | | | | Total |
| | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Ensino Secundário | | |
| Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular. | Discordo totalmente | Count | 4 | 12 | 2 | 18 |
| | | Expected Count | 4,7 | 9,8 | 3,5 | 18,0 |
| | | % within Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular. | 22,2% | 66,7% | 11,1% | 100,0% |
| | | % of Total | 1,9% | 5,8% | 1,0% | 8,7% |
| | Discordo | Count | 9 | 32 | 13 | 54 |
| | | Expected Count | 14,2 | 29,4 | 10,5 | 54,0 |
| | | % within Os alunos com NEE têm mais dificuldades em aprender as matérias lecionadas quando estão integrados numa turma do ensino regular. | 16,7% | 59,3% | 24,1% | 100,0% |
| | | % of Total | 4,4% | 15,5% | 6,3% | 26,2% |
| | Não concordo nem discordo | Count | 8 | 22 | 1 | 31 |
| | | Expected Count | 8,1 | 16,9 | 6,0 | 31,0 |

Artur Jorge Canelas Ribeiro – outubro de 2015 119

| Chi-Square Tests | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,081a | 8 | ,041 |
| Likelihood Ratio | 18,515 | 8 | ,018 |
| Linear-by-Linear Association | 1,096 | 1 | ,295 |
| N of Valid Cases | 206 | | |
| a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50. | | | |

“Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados”. * Nível de Ensino

| | | Crosstab | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|-----|--------|
| | | Nível de Ensino | | | | |
| | | Ensino | | | | Total |
| | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Secundário | | |
| Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | Discordo totalmente | Count | 0 | 3 | 0 | 3 |
| | | Expected Count | ,7 | 1,8 | ,5 | 3,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | ,0% | 2,8% | ,0% | 2,8% |
| | Discordo | Count | 2 | 8 | 0 | 10 |
| | | Expected Count | 2,4 | 6,0 | 1,7 | 10,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 20,0% | 80,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 1,8% | 7,3% | ,0% | 9,2% |
| | Não concordo nem | Count | 2 | 4 | 2 | 8 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|--------|
| Total | discordo | Expected Count | 1,9 | 4,8 | 1,3 | 8,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 25,0% | 50,0% | 25,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 1,8% | 3,7% | 1,8% | 7,3% |
| | Concordo | Count | 7 | 36 | 13 | 56 |
| | | Expected Count | 13,4 | 33,4 | 9,2 | 56,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 12,5% | 64,3% | 23,2% | 100,0% |
| | | % of Total | 6,4% | 33,0% | 11,9% | 51,4% |
| | Concordo totalmente | Count | 15 | 14 | 3 | 32 |
| | | Expected Count | 7,6 | 19,1 | 5,3 | 32,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 46,9% | 43,8% | 9,4% | 100,0% |
| | | % of Total | 13,8% | 12,8% | 2,8% | 29,4% |
| | Total | Count | 26 | 65 | 18 | 109 |
| | | Expected Count | 26,0 | 65,0 | 18,0 | 109,0 |
| | | % within Os meus comportamentos fazem com que os meus colegas com NEE não sejam discriminados. | 23,9% | 59,6% | 16,5% | 100,0% |
| | | % of Total | 23,9% | 59,6% | 16,5% | 100,0% |

| Chi-Square Tests | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 19,121a | 8 | ,014 |
| Likelihood Ratio | 20,951 | 8 | ,007 |
| Linear-by-Linear Association | 1,631 | 1 | ,202 |
| N of Valid Cases | 109 | | |
| a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50. | | | |

“Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência.” * Nível de Ensino

| | | Crosstab | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|-------|--------|
| | | Nível de Ensino | | | | |
| | | Ensino | | | | |
| | | 2º Ciclo | 3º Ciclo | Secundário | Total | |
| Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | Discordo totalmente | Count | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | | Expected Count | ,5 | 1,2 | ,3 | 2,0 |
| | | % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | Discordo | % of Total | ,0% | 1,8% | ,0% | 1,8% |
| | | Count | 0 | 5 | 0 | 5 |
| | | Expected Count | 1.2 | 3.0 | .8 | 5.0 |

| | | | | | | |
|-------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|--------|
| | | % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | ,0% | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | ,0% | 4,6% | ,0% | 4,6% |
| | | Count | 1 | 4 | 0 | 5 |
| | | Expected Count | 1,2 | 3,0 | ,8 | 5,0 |
| | Não concordo nem discordo | % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | 20,0% | 80,0% | ,0% | 100,0% |
| | | % of Total | ,9% | 3,7% | ,0% | 4,6% |
| | | Count | 18 | 25 | 16 | 59 |
| | | Expected Count | 14,1 | 35,2 | 9,7 | 59,0 |
| | Concordo | % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | 30,5% | 42,4% | 27,1% | 100,0% |
| | | % of Total | 16,5% | 22,9% | 14,7% | 54,1% |
| | | Count | 7 | 29 | 2 | 38 |
| | | Expected Count | 9,1 | 22,7 | 6,3 | 38,0 |
| | Concordo totalmente | % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda-me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | 18,4% | 76,3% | 5,3% | 100,0% |
| | | % of Total | 6,4% | 26,6% | 1,8% | 34,9% |
| | | Count | 26 | 65 | 18 | 109 |
| | | Expected Count | 26,0 | 65,0 | 18,0 | 109,0 |
| Total | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|--------|
| % within Acho que ter um colega com NEE na aula ajuda- me a conhecer melhor os meus colegas com deficiência. | 23,9% | 59,6% | 16,5% | 100,0% |
| % of Total | 23,9% | 59,6% | 16,5% | 100,0% |

| Chi-Square Tests | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|-----------------------|
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 19,160a | 8 | ,014 |
| Likelihood Ratio | 22,998 | 8 | ,003 |
| Linear-by-Linear Association | ,241 | 1 | ,624 |
| N of Valid Cases | 109 | | |
| a. 9 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33. | | | |